

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



MIRTES RIBEIRO DE LIRA

IDENTIFICAÇÃO E PRODUÇÃO DE ARGUMENTOS
NA ESCRITA DE ALUNOS DA REDE PÚBLICA

Recife
2003

MIRTES RIBEIRO DE LIRA

**IDENTIFICAÇÃO E PRODUÇÃO DE ARGUMENTOS
NA ESCRITA DE ALUNOS DA REDE PÚBLICA**

Dissertação apresentada a Pós-graduação de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Área de Concentração: Argumentação
Orientadora: Prof. Dr.^a Selma Leitão

Recife
2003

Lira, Mirtes Ribeiro de
Identificação e produção de argumentos na
escrita de alunos da Rede Pública / Mirtes Ribeiro de
Lira. – Recife : O Autor, 2003.
150 folhas : il., tab., gráf.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal
de Pernambuco. CFCH. Psicologia, 2003.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Argumentação (Psicologia cognitiva) – Escrita –
Alunos da Rede Pública – Pernambuco. 2. Escrita
argumentativa – Alunos da Rede Pública –
Pernambuco – Identificação. 3. Textos
argumentativos – Produção. 4. Sistema de Avaliação
de Pernambuco (SAEPE) – Argumentação escrita –
Utilização de descritores. I. Título.

159.953.5	CDU (2.ed.)	UFPE
153.4	CDD (21.ed.)	BC2004-152

FOLHA DE APROVAÇÃO

Mirtes Ribeiro de Lira

Identificação e Produção de Argumentos na Escrita de Alunos da Rede Pública.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Mestre.
Área de Concentração:
Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 29 de setembro de 2003

Banca Examinadora

Profa. Dra.: Selma Leitão
Instituição: U.F.PE

Assinatura: *Selma Leitão*

Profa. Dra.: Lúcia Maria Lins Browne Rego
Instituição: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

Assinatura: *Lúcia Maria Lins Browne Rego*

Profa. Dra.: Alina Galvão Spinillo

Instituição: U.F.PE

Assinatura: *Alina Galvão Spinillo*

Ao meu esposo Marcelo de Vasconcelos Lira,
que sempre incentivou meus estudos.

AGRADECIMENTOS

"Há momentos na vida em que se deveria calar e deixar que o silêncio falasse ao coração, pois há sentimentos que a linguagem não expressa e há emoções que as palavras não sabem traduzir."

Os dois últimos anos constituíram um período de desafios, reflexões e amadurecimento na minha vida acadêmica e profissional. O principal desafio foi encarar as diversidades que, com certeza, estava disposta a enfrentar. Foi enriquecedor mergulhar num mundo fascinante da Psicologia Cognitiva, que até pouco tempo era um tanto desconhecido. Toda a trajetória, por alguns instantes, começa passar como um filme em minha mente, desde o momento da decisão de retornar a um campus universitário até o momento presente, quando uma profusão de idéias toma conta de mim e, aos poucos motiva-me a escrever palavras de gratidão.

Primeiramente a Deus, pela minha existência, pelas pessoas que foram colocadas ao longo deste caminho e que se tornaram importantes. Obrigada!

À Selma, minha orientadora, por tê-la reencontrado, dessa vez numa instância bem maior. Sua grandeza está além do conhecimento científico, ou seja, na sua simplicidade de ser. Agradeço e muito, pela oportunidade de ter contribuído para sua agenda de pesquisa, pela disposição e paciência em me acompanhar nessa jornada. Que este estudo lhe tenha trazido resultados promissores, porque, para mim, além disso, proporcionou momentos de “diversão”. Obrigada!

Aos Professores do mestrado deste Programa, pelas oportunidades de discussão (interna e externa) e pela produção de trabalhos. A esses mestres pude dedicar-me com prazer, a quem muito admiro pela dedicação e competência. Obrigada!

Em especial, agradecer à Professora Alina Spinillo pelos momentos de reflexões, durante as suas aulas, sobre a prática do professor que me fizeram amadurecer na minha formação e pelos seus comentários atribuídos a meu estudo. Obrigada!

À Vera Amélia, Vera Lúcia, Elaine e Ivo pela consideração que sempre tiveram para comigo, pelos atendimentos aos meus pedidos (que foram muitos). Obrigada!

As amigas e os amigos do grupo de argumentação que sempre estiveram comigo nessa jornada e que muito apoiaram, a vocês Obrigada!

À Epifânia Valença que esteve muito presente nesse estudo, fornecendo todo material necessário e disponível do SAEPE para que pudesse dar início a minha pesquisa. Obrigada!

Às Diretoras, Coordenadoras e as Professoras das Escolas: Manoel Borba, Brigadeiro Eduardo Gomes, Senador Nilo Coelho e Mariano Teixeira que me receberam e me apoiaram durante o período das coletas. Obrigada!

Aos alunos que se tornaram *participantes* deste estudo, agradeço de forma incondicional pela consideração que tiveram para comigo, pela disponibilidade de aceitar o convite para fazer parte da minha jornada, por deixar suas atividades rotineiras e se envolverem gratuitamente nas tarefas que lhes foram propostas. Obrigada!

Agradeço a todos os meus colegas de turma pela amizade e pelo ótimo convívio diário. E em especial às minhas amigas Shirley, Soraia, Avany e Geysler que compartilharam mais diretamente dos momentos de dificuldade, pelos encontros e desencontros e pelas conquistas do mestrado, que o sucesso profissional seja uma constante na vida de todas. Obrigada!

À você Prof^o Renan Freitas, as palavras serão poucas para externar toda ajuda e dedicação, que proporcionou mesmo antes de eu entrar no Mestrado. Pela sua disposição, seu cuidado, pela sua boa vontade, pela amizade e, acima de tudo pelo seu profissionalismo. Obrigada!

Aos meus pais, aos meus irmãos e irmãs, pela compreensão, haja vista a minha ausência, devido à realização deste trabalho e aos meus prazos a serem cumpridos, às pressões alheias sentidas e sofridas e que, no entanto, isso não tinha significado nenhum quando estava com eles. Obrigada!

E em especial, ao meu esposo, que durante toda essa jornada ficou privado de algumas atenções em nome do avanço científico, e, com tudo isso, me diz que a recompensa maior é me ver feliz. Obrigada!

“Saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade.”

Breton

RESUMO

LIRA, M.R **Identificação e produção de argumentos na escrita de alunos da rede pública.** 2003.150f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Recife, 2003

Este trabalho é baseado na idéia de que a aprendizagem sistemática da construção de textos argumentativos requer do leitor conhecimento da estrutura organizacional desse tipo de texto. No caso da argumentação, essa estrutura seria formada pela presença de um ponto de vista e idéias que o suportem (argumento); a consideração e reação a idéias ou evidências que possam enfraquecer esse ponto de vista. Diante disso, causa alguma surpresa observar-se que nos itens de avaliação propostos pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) apenas a partir da oitava série do Ensino Fundamental é que os alunos começam a ser avaliados em relação a sua possibilidade de identificar elementos constituintes da escrita argumentativa. O que parece ratificar a idéia corrente em meios educacionais de que a possibilidade de lidar com esse tipo de texto é tardia e feita a partir da apresentação de itens isolados (em vez de textos integrais) intercalados com a apresentação de itens sobre outros temas que interessa avaliar. Em vista disso, o presente estudo propôs-se avaliar as habilidades dos alunos de escolas públicas, já desde a quarta série do Ensino Fundamental, em identificarem elementos da argumentação em textos escritos, e em que medida esses elementos encontrar-se-iam presentes em suas produções escritas. O estudo foi realizado em duas escolas públicas do Recife com 133 alunos das 4^a. e 8^a. séries do Ensino Fundamental e da 3^a. série do Ensino Médio, de ambos os sexos com faixa etária dos 9 aos 23 anos. Três textos de natureza argumentativa foram apresentados aos participantes havendo um intervalo de uma semana entre a apresentação de um texto e outro. A solicitação feita aos participantes era de que identificassem elementos da estrutura argumentativa em cada um deles. Foi pedido, durante o período das tarefas de identificação, que os alunos produzissem um pequeno texto argumentativo, a fim de comparar com os resultados da tarefa de identificação. Em geral, os participantes conseguem identificar e produzir os elementos constituintes da argumentação, embora o fator que pode ter levado os participantes a terem um bom desempenho na tarefa de identificação corresponde ao tipo de texto trabalhado. Esse resultado é particularmente interessante em relação à quarta série, especialmente se se considera não estarem incluídas especificamente atividades para o desenvolvimento de habilidades argumentativas no currículo dessa série.

Palavras-chave: argumentação, estrutura argumentativa, escrita argumentativa.

ABSTRACT

LIRA, M. R. Identification and Production of Arguments within the Writings of Public School Children. 2003. 150 f. **Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003**

This work is based on the idea that the systematic learning of argumentative text construction requires knowledge on the part of the reader about the organizational structure of this type of text. In the case of argumentation, this structure is formed by the presence of a point of view and ideas that support the argument, as well as consideration of and reaction to ideas or evidence that might weaken this point of view. Therefore, it causes some surprise to observe that among the evaluation items proposed by the Pernambuco Educational Evaluation System – SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco), it is only starting in the eighth grade that students begin to be evaluated regarding their ability to identify constituent elements of argumentative writing. This lends credence to the idea within the educational setting that the students' dealing with this type of text should appear earlier, achieved through the presentation of isolated texts (instead of integral texts) included with the presentation of items on other issues to be evaluated. In view of this, the present study proposes an alternative evaluation of the possibility for students in as early as the fourth grade of Basic Education to identify elements of argumentation in texts. The study was carried out in two public schools in the city of Recife, with 133 students in the 4th and 8th grades of Basic Education, as well as the 3rd year of High School. The students that participated were both male and female between the ages of 9 and 23 years. Three argumentative texts were presented to the participants with a one-week interval between the presentations of the texts. The participants were asked to identify the elements of argumentative structure in each text. At the end of the presentation of the series, the students were also asked to produce a brief text of their own. The results indicated that, regardless of age or level of schooling, the participants were able to identify the constituent elements of argumentation, although just a minority of them were able to insert all the elements into the texts they produced. This result is particularly interesting in relation to the fourth grade, especially if we consider that no activities were specifically included for the development of argumentative abilities in the curriculum of this grade.

Key Words: argumentation, argumentative structure, argumentative writing.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Números(N), frequências(F) e percentuais (%) de participantes que identificaram pontos de vista nos textos.	64
Tabela 2	- Resultado do Teste Qui-Quadrado em relação ao desempenho de participantes quanto a identificação dos pontos de vista	65
Tabela 3	- Análise do Teste Kruskal-Wallis aplicados sobre o texto 03 (menores)	66
Tabela 4	- Números(N), frequências(F) e percentuais(%) dos participantes que identificaram justificativas nos textos.	71
Tabela 5	- Resultados do Teste Qui-Quadrado em relação ao desempenho dos participantes da 4ª Série quanto a identificação das justificativas.....	72
Tabela 6	- Resultados do Teste de Sinais em relação aos textos.....	73
Tabela 7	- Análise do teste Kruskal-Wallis aplicados sobre os três textos	74
Tabela 8	- Números(N), frequências(F) e percentuais(%) de participantes que conseguem identificar contra-argumentos em cada texto.....	80
Tabela 9	- Análise do Teste Qui-Quadrado sobre os acertos na tarefa de identificação de contra-argumentos	81
Tabela 10	- Números(N), frequência(F) e percentuais(%) de participantes que identificaram os pontos de vista de diferentes autores	83
Tabela 11	- Percentuais de participantes que produziram cada elemento constitutivo do 'esquema argumentativo'	91

SUMÁRIO

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1 Concepções Acerca da Argumentação	16
1.2 Linguagem, Texto e Escrita argumentativa	23
1.3 Aquisição da Escrita Argumentativa	30
1.4 Consciência Metalingüística e a Escrita Argumentativa	34
1.5 Pertinência do Estudo com os Sistemas de Avaliação Educacional	39
1.5.1 Matrizes Curriculares de Referência e a Prática de Leitura Argumentativa	41
2. MÉTODO	44
2.1 Participantes	45
2.2 Planejamento Experimental, Material e procedimento	45
2.2.1 Tarefa de Identificação dos Elementos Constitutivos do Esquema Argumentativo	47
2.2.1.1. Seleção de Descritores do SAEPE	47
2.2.1.2 Seleção de Textos	49
2.2.1.3 Tipologia e Elaboração das Questões	53
2.2.2 Tarefa de Produção de Texto Escrito Argumentativo	59
3. ANÁLISE DOS DADOS	61
3.1 Tarefa de Identificação	62
3.1.1 Análise da Questão 01	63
3.1.2 Análise da Questão 02	68
3.1.3 Análise da Questão 03	75
3.1.4 Análise da Questão 04	82
3.2 Tarefa de Produção	86
3.3 Análise Comparativa entre as tarefas de identificação e de produção	93
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
4.1 Discussão e Conclusão.....	98
4.2 Implicações Educacionais	101
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	110

INTRODUÇÃO

O presente estudo versa sobre as habilidades de crianças e jovens de escolas públicas em identificar e produzir elementos argumentativos em textos escritos.

Uma das idéias correntes na literatura relativa à aprendizagem da escrita textual é que a aprendizagem sistemática da construção de textos argumentativos requer do escritor conhecimento da estrutura organizacional desse tipo de texto. No caso da argumentação, essa estrutura seria formada pela presença de um ponto de vista e idéias que o suportem (argumento), considerações ou evidências que possam enfraquecer este ponto de vista (contra-argumento) e reação de aceitação ou refutação das mesmas (resposta).

Acredita-se, ainda, que seria a possibilidade de reconhecer a presença de tais elementos num texto um fator que contribuiria para a formação de uma idéia de ‘esquema argumentativo’ que possibilitaria aos indivíduos observar e avaliar as diferenças/semelhanças existentes entre diferentes gêneros textuais.

Os estudos acerca do desenvolvimento da argumentação escrita são ainda bastante novos. A argumentação escrita, por ser pouco explorada no ambiente escolar e pela falta de intervenção pedagógica, revela a dificuldade de manejo dos alunos em produzir na forma de escrita.

Contudo, a literatura tem também apresentado vários estudos em que mostra o êxito de crianças e jovens de escolas particulares no manejo dos elementos constitutivos da argumentação em texto escrito. Porém, pouco ou nada se sabe sobre essa habilidade nos alunos de escolas públicas.

O objetivo desse estudo é verificar a habilidade desses alunos de escolas públicas em manejar texto argumentativo, constatar se conseguem identificar e produzir os elementos básicos da argumentação.

O Capítulo 1 apresenta as considerações teóricas que contribuíram mais efetivamente para os avanços teórico-metodológicos dos estudos contemporâneos da argumentação. Além disso, teceremos alguns aspectos relativos à *Aquisição da Escrita Argumentativa*, inserindo a presente investigação às *Matrizes de Referências do Sistema de Avaliação de Pernambuco*.

O Capítulo 2 refere-se ao método empregado para o desenvolvimento desse estudo. Nele, estão descritas as *etapas* e o *procedimento* adotados para as tarefas de identificação e de produção, remetendo-se aos anexos nos quais constam as atividades propostas.

O Capítulo 3 apresenta os resultados relativos ao desempenho dos participantes nas tarefas de identificação e produção de texto. A análise de cada tarefa, inicialmente, é feita separadamente e, logo em seguida, as relações encontradas entre ambas.

O Capítulo 4 apresenta as discussões dos principais resultados e as respectivas conclusões. Também são apresentadas as implicações educacionais e as pesquisas que poderão, no futuro, ser desenvolvidas sobre o tema.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Concepções Acerca da Argumentação

Antes de iniciarmos com os principais referenciais teóricos que compõe o nosso estudo, propomos ao leitor acompanhar os questionamentos feitos por Breton (1999, p.23), uma vez que ele considera a argumentação um ato essencial da atividade humana.

Desde quando o homem pratica a argumentação? Seríamos tentados a dizer que ele faz desde o momento em que se comunica. Ou ainda, a partir do momento em que tem opiniões, crenças valores e que tenta fazer com que os outros partilhem destas crenças e valores. Isto é, desde sempre, na medida em que o homem se identifica, ao contrário dos animais, com uma palavra, com um ponto de vista próprio sobre o mundo no qual ele vive.

Desde quando o homem tem um saber sobre a argumentação? Tudo depende do que se entende por “saber”. No sentido mais amplo que esta palavra pode ter, é provável que as práticas argumentativas, por mais antigas que tenham sido, sempre foram acompanhadas de um saber espontâneo, empírico. Hoje ainda, cada indivíduo, na sua vida cotidiana, é confrontado com inúmeras situações de argumentação e este saber faz parte da “cultura básica” que todos podem adquirir, de certa maneira, por “impregnação”...

Os estudos da argumentação têm suas raízes nas concepções filosóficas defendidas por Aristóteles, que já associava o conceito de argumentar ao de persuadir, considerando a verdadeira essência da retórica. Aristóteles acreditou na sua arte de saber falar e buscou demonstrar os meios disponíveis de persuasão envoltos em linguagens específicas nos diferentes casos. Em seus estudos, fez do argumento uma arte, desenvolvida dentro de uma ótica otimista, coerente com o seu raciocínio de orador. Ele acreditava e depositava esperanças na arte de saber falar, pois acreditava que esse fator não só era útil para o indivíduo, mas tornava-o naturalmente

superior ao seu opositor. É sabendo expressar seus argumentos, expondo suas idéias de forma clara e organizada que se encontrava a forma mais fácil de provar o que é de interesse.

Ao contrário da tradição clássica, segundo a qual o filósofo procura verdades impessoais e atemporais, os autores Perelman e Toulmin publicaram, no ano de 1958, as obras *L. Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique* de Chaim Perelman e Olbrechts-Tyteca e *The uses of argument* de Stephen Toulmin, com a idéia de revalorizar a Retórica antiga, inserindo-a no quadro mais geral de uma teoria da argumentação. Embora vindas de perspectivas teóricas diferentes e escritas em estilos diversos, ambas procuraram no pensamento argumentativo um meio de fundar uma racionalidade específica, que se exerce nas práticas humanas.

O modelo de Toulmin (1958/1990), além de ser considerado como marco teórico para os estudos contemporâneo da argumentação, é um dos mais conhecidos e mais largamente usado para análise de argumentos formulados pelo indivíduo no seu cotidiano. Para o autor, um argumento é visto não como uma estrutura abstrata de proposições, como faria a lógica formal, mas como uma troca verbal entre indivíduos que assumem papéis de opositores na discussão de um tema.

Este modelo representa a forma processual da argumentação na qual a descrição de argumentos utiliza-se de seis conceitos básicos, tais como: dados (fatos nos quais o argumentador baseia uma afirmação), uma conclusão de uma reivindicação (a ser estabelecida), uma autorização (uma declaração geral que autorize o movimentos dos dados para reivindicação/conclusão) o apoio (informação específica que pode apoiar a autorização), um qualificador (uma estimativa do grau de certeza de uma conclusão) e as condições de refutação (possíveis exceções para a declaração de reivindicação que limite a área para a qual a conclusão é aplicada).

Há várias razões para que o modelo de Toulmin provoque um certo deslumbramento nos investigadores que se interessam em compreender a dinâmica de aprendizagem em argumentação. Uma das principais é que seu modelo focaliza a argumentação no cotidiano, tendo, para isso, de considerar a justificação de opiniões como função primária da argumentação; enfatizar a validade material na avaliação de argumentos; afirmar ser possível definir formas de avaliar e, por último, colocar a argumentação no campo de uma discussão entre usuários da linguagem que tentam resolver problemas específicos.

Contudo, surgiram objeções teóricas contra as visões e o modelo de Toulmin. Para van Eemeren (1987), o modelo torna-se problemático por não considerar ambos os lados envolvidos na argumentação, ou seja, o modelo não oferece flexibilidade na sua aplicação, além disso, as definições de Toulmin que combinam diferenças funcionais e formais são tais, que dados e autorizações em prática são difíceis de distinguir. A distinção entre os dois só está realmente clara em exemplos cuidadosamente selecionados. O que favorece afirmar que a forma processual da argumentação na visão de Toulmin depende da natureza do problema em que a mesma acontece. No entanto, os passos que são dados - e que são representados no modelo - são os mesmos.

Enquanto instrumento analítico, o modelo de Toulmin não faz justiça ao fato de que argumentação é um fenômeno do discurso, uma forma de ação lingüística, que surge em contextos específicos. Ele lida com argumentos isolados negligenciando os aspectos pragmáticos do contexto verbal e não-verbal em que se dá o evento de fala. Além disso, apresenta dificuldade de distinguir autorização (*warrant*) e apoio (*backing*).

Perelman (1996), cuja análise privilegia a discursividade, aproxima-se de Toulmin, embora de uma maneira diferente, centrada na análise do processo argumentativo, quanto a sua disposição e desenvolvimento numa perspectiva dinâmica. Para Perelman, "a teoria da argumenta-

ção, concebida como uma nova retórica (ou uma nova dialética), cobre todo o campo do discurso que visa a convencer ou persuadir, seja qual for o auditório a que se dirige e a matéria a que se refere."

Nesta concepção de argumentação, aparece como central a noção de público, definido por Perelman como "o conjunto daqueles que o orador quer influenciar mediante o seu discurso." Visando provocar a adesão do público a certas teses, é fundamental que o orador conheça quais as teses e os valores inicialmente admitidos por esse público, pois eles deverão constituir o ponto de partida do discurso.

Das várias condições que qualquer discussão possa implicar, Perelman propõe as seguintes: ela é situada, insere-se num determinado contexto, é dirigida a um determinado público; o orador, pelo seu discurso, visa a exercer uma ação (de persuasão ou convicção) sobre o público; o público deve estar disposto a escutar, a sofrer a ação do orador; querer persuadir implica a renúncia, pelo orador, a dar ordens ao público, procurando antes a sua adesão intelectual; essa adesão nada tem a ver com a verdade ou a falsidade das teses que o orador procura defender, mas antes com o seu poder argumentativo; argumentar implica, finalmente, pressupor que tão possível é defender uma tese como a sua contrária.

Tornando mais próximas as concepções teóricas a respeito da argumentação para esse trabalho, podemos destacar primeiramente o trabalho de Billig (1987) como uma relevante contribuição para a compreensão da argumentação do dia-a-dia e do lugar que esta ocupa no pensar cotidiano. O trabalho do autor focaliza o papel que a argumentação desempenha no desenvolvimento e na definição do tipo de pensamento em que as pessoas se engajam quando envolvidas em situações do dia-a-dia que demandam tomada de decisão, sejam estas ligadas às suas experiências mais imediatas ou a temas mais abrangentes, de relevância no contexto social onde vivem.

Para o autor, a natureza social do pensamento humano reflete-se nos temas ideológicos de carácter dilemático pois estes constituem-se em pré-condições para que as pessoas se confrontem com as inúmeras situações as quais as levam aos dilemas e às dificuldades de decisão. Assim fazendo, Billig traz a argumentação para um lugar central na teoria do pensamento. Suas idéias dependem daquelas desenvolvidas pelos antigos teóricos da retórica, o autor reexamina e aplica à análise da argumentação produzida por indivíduos a respeito de uma ampla gama de questões sociais.

Nesse mesmo sentido, van Eemeren e Grootendorst (1992) destacaram-se no campo das pesquisas contemporâneas da argumentação ao construir a teoria pragma-dialéctica, numa visão interacionista e funcional. A teoria pragma-dialéctica é regida por quatro princípios: o primeiro é chamado de 'funcional' devido a argumentação ser concebida como um 'ato de fala complexo' (Austin 1962; Searle,1990); o segundo princípio é 'socialização', a argumentação é posta em um contexto de interacional; o terceiro princípio é 'externalização', a argumentação está imediatamente conectada com os compromissos criados pelo desempenho deste ato de fala; o quarto princípio é a 'dialéctica', a argumentação é vista como parte de uma 'discussão' crítica apontada para resolução de diferenças de opiniões.

Nessa abordagem, os autores apresentam uma importante diferença entre a pragma-dialéctica e a dialéctica formal, é que a primeira parte de um procedimento para solucionar diferenças de opinião relativo à aceitabilidade de pontos de vista por meio de uma discussão regulada, enquanto na dialéctica formal as regras produzidas servem para gerar argumentos racionais.

Considerando tal teoria, Leitão (2001) parte do princípio de que, para que exista argumentação, é necessário primeiramente que se formule, implícita ou explicitamente, um ponto de vista a respeito do tema em discussão. Uma vez que os temas sobre os quais se argumenta são necessariamente polêmicos (só se argumenta ante a admissão de pluralidade de pontos de

vista), é necessário que quem propõe um ponto de vista esteja preparado para defendê-lo, através da apresentação de razões que possam tornar a sua posição aceitável aos olhos daquele a quem a argumentação se dirige.

Segundo a autora, as razões invocadas na argumentação consistem geralmente em conceitos, valores, regras gerais que, por serem parte do acervo de crenças socialmente compartilhadas, são tidos como capazes de conferir aceitabilidade ao ponto de vista em questão. A natureza controversa dos temas sobre os quais se argumenta implica, entretanto, que, para qualquer posição defendida, exista sempre a possibilidade de contestação, do levantamento de restrições, dúvidas e contra-argumentos por parte de oponentes comprometidos com pontos de vista alternativos.

Dessa forma, como propõe os autores van Eemeren, Grootendorst e Kruiger (1987) a “argumentação é uma atividade social, intelectual, verbal que serve para justificar ou refutar uma opinião, consistindo de um conjunto de proposições dirigidas para a obtenção da aprovação do interlocutor”.

Enquanto atividade social, a argumentação pressupõe sempre a presença de um destinatário a quem os argumentos formulados são dirigidos. No entanto, existem situações em que o diálogo se realiza pela evocação de um outro imaginário que traz para argumentação um elemento de oposição, na medida em que permite, a quem argumenta, a antecipação de reações que poderiam surgir de um oponente real. A evocação de um outro poderia também ser vista como um reflexo da natureza dilemática do pensamento humano a respeito de inúmeras questões com as quais um indivíduo é confrontado na vida social (Billig, 1987).

A partir dessa discussão, pode-se observar que os elementos considerados como característicos da argumentação (ponto de vista, justificativas, contra-argumento e resposta) foram impli-

citamente abordados, no entanto, necessário se faz apresentá-los como *unidades de análise da estrutura argumentativa*¹ a serviço do presente estudo:

1. *Pontos de Vista*: ‘expressam a opinião do escritor a respeito do tema que lhe foi proposto. Defini-lo claramente é a primeira e mais básica demanda que se impõe ao produtor de um texto argumentativo’.
2. *Justificativas*: ‘definido um ponto de vista, a produção de um texto argumentativo requer que o escritor selecione, do total do seu conhecimento sobre o tópico em questão, idéias que sirvam de justificativas para o ponto de vista proposto. Esta seleção pressupõe não só o uso de conhecimentos lingüísticos, mas também o de formas de raciocínio que autorizem a construção de elos lógicos e/ou pragmáticos entre o ponto de vista e as justificativas apresentadas.’
3. *Contra-argumentos*: ‘são definidos como qualquer idéia que, direta ou indiretamente, desafiam um ponto de vista defendido pelo escritor. Tal definição compreende, portanto, não só a crítica direta aos argumentos feita pelo escritor, mas também, a consideração de idéias que justificariam a defesa de um ponto de vista contrário ao deste’.
4. *Respostas*: ‘correspondem a uma reação de aceitação ou refutação das mesmas e o reexame da própria posição, modificando-a ou reafirmando-a, à luz dos elementos considerados’.

¹CONFORME SANTOS, 1997

1.2 Linguagem, Texto e Escrita Argumentativa

O conceito de linguagem que emana dos trabalhos de Bakhtin (1992/1997) está comprometido não com uma tendência lingüística ou uma teoria literária, mas com uma visão de mundo que, justamente na busca das formas de construção e instauração do sentido, perpassa pela abordagem lingüística/discursiva

Nessa concepção de linguagem de Bakhtin, evidencia-se uma das categorias básicas do pensamento *o dialogismo*, com o qual ele estudou o discurso interior, o monólogo, a comunicação diária, os vários gêneros de discurso, a literatura e outras manifestações culturais. Enfim, ele trata a linguagem como uma cosmovisão dialógica em busca de uma síntese dialética de todas as vozes.

Foi a partir de uma concepção dialógica da linguagem que Bakhtin afirmou sua verdadeira substância, constituída pelo fenômeno social da interação verbal. Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado seria apagar a profunda ligação existente entre a linguagem e a vida. Os enunciados não existem isolados, cada enunciado pressupõe seus antecedentes e outros que o sucederão; um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior desta cadeia.

Nesse sentido, o enunciado se produz num contexto que é sempre social, entre duas pessoas socialmente organizadas, não sendo necessária a presença atual do interlocutor, mas pressupondo-se a sua existência. O ouvinte ou leitor é assim um outro _ presença individual ou imagem ideal de uma audiência imaginária. Assim, todo enunciado é um diálogo, desde a comunicação de uma voz entre duas pessoas, até as interações mais amplas entre enunciado. O que importa é que é uma relação entre pessoas.

Bakhtin (1992) assinala duas características do enunciado _ a dialogia e a polifonia. Na visão dialógica, o texto é visto não como um produto fechado em si mesmo e único, porém em suas relações com o contexto social, com os textos já lidos pelo leitor e suas experiências de vida, com as ligações feitas com as diversas áreas de conhecimento. A dialogia está, também, diretamente relacionada ao processo de leitura e produção de textos, visto que o leitor ou escritor estabelece um diálogo com o texto, nesses dois processos. Na perspectiva polifônica, um texto não é constituído apenas da voz do escritor; pelo contrário, é repleto de outras vozes, especialmente quando se trata de texto de opinião. Nesse tipo de texto, o produtor, para convencer seu interlocutor, tem às vezes que se reportar a outras vozes, a dizeres dos outros para demonstrar a veracidade de sua voz. Assim, os textos de opinião estão sempre repletos de vozes que se cruzam, se contrapõem, concordam ou discordam entre si.

Bakhtin ainda argumenta que, dentro de uma dada situação lingüística, o falante/ouvinte produz uma estrutura comunicativa que se configurará em formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, pois são formas marcadas a partir de contextos sociais e históricos.

Partindo na direção da perspectiva interacionista sócio-discursiva de Bronckart (1999), na qual quando o agente humano se engaja numa ação de linguagem, ele dispõe, inicialmente, como qualquer outra ação, de um conhecimento dos mundos representados; ele se apropriou, na interação social e verbal, dos conhecimentos relativos ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo, que são, entretanto, apenas versões pessoais e necessariamente parciais dessas coordenadas sociais globais.

O autor afirma, porém, que uma língua natural _código ou sistema, composto de regras fonológicas, lexicais e sintáticas relativamente estáveis, que possibilita a intercompreensão no seio de uma comunidade verbal _ só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações

de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que Bronckart chama de *texto*. Ou seja, embora toda língua natural pareça, de fato, estar baseada nas regras de um sistema, essas só podem ser identificadas e conceitualizadas por um procedimento de abstração-generalização, a partir das propriedades observáveis dos diversos textos utilizados em uma comunidade.

Dessa forma, Bronckart (1999) designa texto como “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem lingüísticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário” ou ainda, “uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular”.

Para o autor, o agente produtor de texto dispõe de representações ou de conhecimentos relativos a um dado tema, que estão estocados na memória em formas lógicas e/ou hierárquica, às quais chamam de *macroestruturas*.

As macroestruturas disponíveis simultaneamente na memória desenvolve-se, pois, em diversas formas de organização linear (planos, esquemas, seqüências) que, às vezes, têm sido denominadas de *superestruturas textuais*.

Para Bronckart alguns autores como van Dijk acreditam que essas superestruturas constituíram os elementos essenciais de textualidade.

Embora van Dijk (1983) parta da concepção de que as estruturas textuais são fixadas via atividade social, analisa tais estruturas somente no nível das articulações textuais. Conforme este autor, a superestrutura constitui um esquema textual que é adotado numa sociedade e convencionalizado por ela e se define por categorias e regras de operação. Trata-se, pois, de um

esquema interacional, segundo o qual as pessoas formalizam o texto-produto, dependendo do tipo de prática social. A diversidade de práticas sociais discursivas faz resultar os diferentes tipos de textos, cada qual relativo a uma prática específica de discurso.

Nesse sentido, as superestruturas são estruturas globais que caracterizam um tipo de texto e independem do conteúdo com o qual o texto é formado. São culturalmente adquiridas e tidas como esquemas formais aos quais o texto se adapta. Assim, quando vamos produzir um texto, por exemplo, uma narrativa, temos um esquema prévio a seguir e quando vamos ler e compreender um texto, também temos o mesmo esquema que nos faz compreendê-lo como uma narrativa.

Continuando com as idéias de Bronckart (1999) sobre *macroestruturas*, ele afirma que a “forma assumida por essa reorganização é claramente motivada pelas representações que esse agente tem das propriedades dos destinatários de seu texto, assim como do efeito que neles deseja produzir. O empréstimo de um *protótipo de seqüência*², disponível no intertexto, resulta, portanto, de uma decisão do agente-produtor, orientada por suas representações sobre os destinatários e sobre o fim que persegue. Na medida em que se baseiam nessas *decisões interativas*, as seqüências têm um estatuto fundamentalmente dialógico”.

De acordo com o autor, pode-se concluir que todo texto, oral ou escrito, procede do ato material de produção de um organismo humano e, como em toda ação humana, esta intervenção comportamental está em estreita interação com o acionamento de um conjunto de representações, que estão necessariamente *inscritas* nesse mesmo organismo. Logo, tanto do ponto de vista comportamental quando do mental, o organismo que constitui o autor é realmente quem está na origem do texto.

²Protótipo de seqüência: constructos teóricos, elaborados secundariamente a partir do exame das seqüências empiricamente observáveis nos textos.

Considerando o foco de atenção sobre o texto do gênero argumentativo, faz-se necessário atentarmos para os processos e obstáculos que demanda a escrita argumentativa, uma vez que a produção de texto escrito argumentativo é uma tarefa particularmente difícil, quando comparada à escrita de outros tipo de texto.

Leitão³ (2001) consegue destacar três dificuldades específicas da produção de texto argumentativo, que seriam: o planejamento dos conteúdos textuais; as operações lingüísticas envolvidas e o manejo da natureza dialógica/dialética da escrita argumentativa.

A tarefa de planejamento dos conteúdos é vista como uma complexidade que não pode ser subestimada, qualquer que seja o tipo de texto em questão. No caso do texto argumentativo, dois fatores, no mínimo, contribuem para que esta complexidade seja significativamente aumentada: o caráter difuso dos temas sobre os quais se argumenta no cotidiano e o fato de que os argumentos e contra-argumentos se inter-relacionam num texto por meio de complexas relações lógicas (coordenação e subordinação, oposição e similaridade, causa e efeito, parte e todo, etc.), cuja definição e expressão exigem habilidade só gradualmente dominadas por escritores jovens (Perera, 1984).

O planejamento de idéias e a definição de suas inter-relações não esgotam, naturalmente, as operações de planejamento necessários à produção da escrita argumentativa. Além destes níveis essenciais, faz-se necessário que o escritor determine uma estrutura textual global na qual os conteúdos textuais sejam conectados de modo coerente.

Quanto à segunda dificuldade encontrada na composição de textos argumentativos, a autora propõe que, dentre as variadas operações lingüísticas que a composição textual requer, duas são particularmente críticas na produção de textos argumentativos: a linearização e o manejo

³Leitão referida como S. L. Santos em publicações anteriores.

de organizadores textuais (Akiguet e Piolat, 1996; Coirier, 1996; Coirier, Andriessen e Chanqouy, 1999; Kail e Weissenborn, 1991; Oostdam, Glopper e Eiting, 1994; Piérait-LeBonniec e Valette, 1991; Schneuwly, 1997; citados em Leitão, 2001). Como o próprio termo sugere, a linearização refere-se à expressão, na forma de uma seqüência linear, de sentenças, conteúdos ideativos etc, que constituem um texto. No âmbito do texto argumentativo, as dificuldades ligadas à linearização parecem especialmente críticas.

Diferentemente do que se verifica na narrativa, na qual a própria seqüência temporal dos eventos serve de suporte para a organização linear destes no texto, os argumentos e contra-argumentos gerados por um escritor não podem ser caracterizados como uma cadeia seqüencial.

O manejo de organizadores textuais é a segunda e fundamental operação lingüística cuja realização é particularmente complexa na escrita de textos argumentativos. Esse manejo é considerado como grande dificuldade, porque a produção do discurso argumentativo depende de uma variedade de operações lógicas do pensamento que impõem marcas à estrutura de um texto produzido. Da expressão lingüística inequívoca dos variados tipos de conexões lógicas entre os enunciados contidos num texto, dependerá, em grande parte, a construção da coerência argumentativa deste. Neste âmbito, a realização de operações de coesão (que garantem a progressão textual no plano das frases) e conexão (que atuam sobre as orações estruturando-as hierarquicamente) são requisitos cruciais.

Operações de conexão, por sua vez, se estabelecem no plano do texto pela presença de organizadores textuais, definidos por Schneuwly (1997) como as marcas lingüísticas principais das operações de conexão. Conjunções (e, mas, pois, porque, etc.), advérbios e locuções verbais (principalmente, finalmente, por outro lado etc.) entre outras, são unidades lingüísticas que servem, por excelência, a esta função (Akiguet e Piolat, 1996).

Finalmente, como aspecto relevante na produção de texto argumentativo, destaca-se o manejo da natureza dialógica/dialética da escrita argumentativa. De acordo com Santos (1997), o argumentar na escrita exige de quem o faz a mudança de uma organização discursiva dialógica, na qual a argumentação oral geralmente ocorre, para uma organização monológica de discurso. Sendo o monólogo a organização discursiva típica da escrita, independente do gênero textual produzido, a questão que se coloca é que consequências específicas esta mudança acarretaria para o domínio da escrita argumentativa.

Nestas condições nota-se que os efeitos desta mudança sejam particularmente críticos para a realização da contra-argumentação na escrita, uma vez que se compreende que esta se destina sempre a um interlocutor (real, no caso dos diálogos, virtual nos demais) cujas objeções aquele que argumenta procura antecipar e superar. Portanto, é a oposição *entre pontos de vista* não necessariamente *entre indivíduos*, o elemento definidor do caráter dialógico da atividade argumentativa e de sua natureza dialética.

Como se pode observar, a escrita argumentativa é uma atividade que exige uma série de demandas, uma vez que estudos na área sugerem que existem alguns aspectos das habilidades argumentativas demonstrando ser mais fácil argumentar nas situações orais que escritas. Ainda que, para ambas as formas (oral e escrita), haja a necessidade da incorporação daquilo que pode ser traduzido como o mais característicos de uma situação argumentativa, isto é, sua natureza dialógica e dialética, na condição de produção de texto escrito argumentativo, exige-se que o usuário assuma uma postura diferente daquela no contexto oral. Considera-se, portanto, que o processo de aquisição e domínio de ambas as formas, não prescindam da presença de elementos comuns e outros que são particulares a cada uma delas.

1.3 Aquisição da Escrita Argumentativa

Qual o lugar do texto argumentativo nas nossas escolas? Qual a importância de se trabalhar o texto argumentativo na escola? Os nossos alunos são motivados a lerem este tipo de texto? A que se deve o motivo de trabalhar com esse tipo de texto só tardiamente na sala de aula? Será que os nossos professores sabem reconhecer as características, os elementos constitutivos e as estratégias de um texto argumentativo?

Conforme a autora Santos, C.F. (2002) o ensino da produção textual na escola tem se baseado numa progressão de forma iniciar o aluno no que tem se considerado mais simples para chegar, então, a aspectos mais complexos. Diante dessa perspectiva, os textos narrativos são considerados mais simples, enquanto que os textos explicativos e argumentativos são, portanto, os mais complexos dentro da escala do ensino dos tipos textuais na escola.

Para a autora, uma das razões para assumir tal progressão no ensino de textos é a crença de que a criança ainda não tem condições de trabalhar desde as séries iniciais com diferentes tipos de textos, dentre eles os argumentativos.

Autores como Golder e Coirier (1994) hipotetizam uma seqüência evolutiva no processo de desenvolvimento da competência para lidar com os processos envolvidos na elaboração do texto argumentativo. Os autores denominam de estágios o processo de evolução da escrita argumentativa, em que o indivíduo parte de um estágio pré-argumentativo para um estágio elementar de argumentação até chegar a um estágio de argumentação elaborada. Baseados nessa seqüência, os autores buscam respostas que expliquem como funciona o processo de aquisição das estruturas de sustentação (justificativa) e negociação (contra-argumento).

Conseqüentemente, a maioria dos estudos desenvolvidos na área da argumentação tem se concentrado na questão do desempenho dos escritores de diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade na aquisição da escrita argumentativa. Dentre eles, a habilidade de produzir um texto argumentativo caracterizado pela presença de contra-argumento é referida por muitos

autores (e.g. Di Bernadi & Antolini, 1996; Golder & Coirier, 1996; Akiguet & Piolat, 1996; Roussey & Gombert, 1996) como uma habilidade que se desenvolve aproximadamente a partir dos 13 anos. Diversas explicações têm sido dadas para justificar as possíveis dificuldades encontradas pelas crianças em levar em conta todos os elementos que caracterizam a estrutura do texto argumentativo ao se engajar na tarefa de produzi-lo. Entre tais dificuldades, Roussey e Gombert (1996) defendem a idéia de que lhes falta o domínio do esquema para tal tipo de texto.

Um estudo realizado por Santos (1997) com alunos de 2^a, 5^a e 8^a do Ensino Fundamental e 3^a do Ensino Médio demonstrou, que embora a produção de uma estrutura mínima da argumentação seja possível a partir da 2.^a série, o domínio de uma estrutura mais complexa na qual, além de ponto de vista e justificativas, explicita-se um processo de negociação de diferença de opinião, via contra-argumentação. Essa habilidade parece ser mais difícil para estes participantes.

Na interpretação desses resultados, argumentou-se que complexidades relativas ao domínio da organização discursiva monológica, tipicamente associada à escrita, possam talvez responder pela emergência tardia da contra-argumentação na escrita argumentativa.

Em um outro estudo, Leitão e Almeida (2000) investigaram os níveis de desempenho alcançados por crianças de diferentes idades e graus de escolaridade (2.^a, 4.^a e 7.^a EF) para gerarem contra-argumentos nos textos que produziam. A todas as crianças foi solicitada a produção de um texto sobre um tema proposto imediatamente antes da escrita. Para a realização dessa tarefa, quatro condições de produção foram criadas nas quais se variavam dois elementos: o tema da escrita e a estrutura global do texto solicitado. Progressos relacionados à idade e à escolaridade foram também registrados quanto ao número de contra-argumentos examinados num mesmo texto. A estrutura global dos textos produzidos (narrativos e opinativos) e o tema dis-

cutido não parecem ter afetado a produção de contra-argumentos pelas crianças, embora efeitos desses fatores tenham sido notados sobre o número de idéias usadas pelas mesmas crianças para justificarem suas próprias posições.

Num estudo conduzido por Silva (2000), examinou-se a concepção da estrutura prototípica do texto argumentativo em 20 crianças de cada turma de 2.^a e 5.^a EF e 20 estudantes universitários. Os dados levantados foram analisados em função da ausência/presença dos elementos constitutivos da estrutura argumentativa nos textos escritos pelos participantes e da relevância atribuída por eles à presença de tais elementos nos textos que julgaram. Para tanto, duas tarefas foram conduzidas: a de julgamento e a de produção.

A primeira tarefa requeria que os participantes analisassem pequenos textos argumentativos indicando a relevância dos diferentes elementos da estrutura prototípica em relação à finalidade para a qual os textos foram escritos. O texto, que era apresentado aos participantes como uma tentativa de convencer a diretora da escola a aumentar o tempo do recreio, começava com uma pequena introdução seguida de um *ponto de vista* pró-aumento do recreio e de uma *justificativa*. Em seqüência, a posição da escola era referida na forma de um *contra-argumento* e a conseqüente restauração da força do seu ponto de vista central. A título de controle, apresentava-se ainda aos participantes uma versão 'não argumentativa', ou seja, um texto cujo tema era idêntico ao das demais versões, mas no qual não aparecia nenhum dos elementos constituintes da argumentação, mencionados em itálico acima. Na tarefa de produção, foi solicitado que escrevessem um texto sobre um tema pré-definido.

Os resultados deste estudo demonstraram que existe uma relação entre aquilo que os participantes julgaram ser importante à consecução do objetivo comunicativo do texto e aquilo que produzem no contexto escrito. Isso significa dizer que, sob certas condições de produção textual, a contra-argumentação não é concebida como uma estratégia retoricamente relevante

para o alcance do objetivo do texto, exceto nos casos em que o escritor se sente capaz de responder a este contra-argumento, restaurando com isso a força de seu ponto de vista.

Segundo Leitão (2001), embora a capacidade de tomar a perspectiva de um oponente e o conhecimento de contra-argumentos para um ponto de vista sejam condições necessárias para que o exame de posições contrárias se realizem na escrita, tais fatores não são suficientes para que a contra-argumentação sejam implementada. Em outras palavras, a falta de referência a elementos de oposição, num texto, não pode ser automaticamente entendida como indicativo de falta de conhecimento, por parte do escritor, de elementos que se contrapõem ao seu ponto de vista, nem, no caso dos escritores mais jovens, como indicativo de dificuldade de tomar a perspectiva de um eventual oponente.

Dessa forma, diversos fatores estão imbricados no processo da produção da escrita argumentativa, pois “o aprendizado da argumentação não envolve apenas processos cognitivos” (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993), o que justifica dizer que ir em busca de uma melhor compreensão dos processos envolvidos na escrita argumentativa e os obstáculos inerentes aos indivíduos que se encontram envolvidos neste tipo de atividade parecem ser, então, uma condição imperiosa à formulação de intervenções educacionais eficazes.

Dolz e Schneuwly (1996) acreditam que uma proposta de ensino/ aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos, antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática.

Como conseqüência dos diferentes ângulos teóricos desenvolvidos nos últimos anos, é possível verificar que avanços têm sido feitos, não apenas em relação ao volume de informação sobre o tema, mas, também, em relação à elaboração de métodos para descrição e avaliação de argumentos, sobretudo os produzidos em psicologia e educação.

1.4 Consciência Metalingüística e a Escrita Argumentativa

... “O processamento de textos argumentativos é claramente um campo que estende além do processo da escrita.”

Golder & Coirier, 1994

Considerando que o presente estudo focaliza a escrita argumentativa, seria válido tecer algumas considerações quanto ao exame dos processos envolvidos na produção da escrita.

Conforme Spinillo (1998), o escritor, quando solicitado a escrever um texto, depara-se com a necessidade de gerar idéias e de encontrar soluções lingüísticas de forma que o significado se encontre dentro do texto, expresso a partir de sua organização e elementos constituintes que o caracterizam.

Neste sentido, a produção escrita requer um nível de abstração maior do que a linguagem oral, exigindo uma reflexão conscienciosa. Pois, segundo Rego (1996), o sujeito tem a oportunidade de refletir sobre os aspectos formais da mensagem que deseja transmitir, fazer ajustes de forma que o produto escrito final não contenha lacunas, repetições desnecessárias e hesitações que estão geralmente presentes em uma produção oral.

Dessa forma, a escrita revelará essa capacidade de representação de uma realidade objetiva ou inventada que terá de obedecer a uma estrutura sintática logicamente sequencializada que facilite o entendimento do leitor (capacidades metapragmáticas e metatextuais).

Para Gombert (1992), a capacidade metapragmática é uma habilidade específica da metalingüística, e presume a capacidade de representar, organizar e regular o uso da língua, ao passo que a capacidade metatextual inclui o conhecimento das relações entre os signos lingüísticos e

o seu contexto extralingüísticos. Ela é uma atividade realizada por um indivíduo que trata o texto como um objeto de análise, ou seja, focaliza a atenção no texto e não em seu uso, tendo, portanto, uma atitude reflexiva em relação a este objeto lingüístico.

Gombert (1992) entende que o conhecimento metalingüístico tem uma relação de interdependência com as habilidades metafonológicas, metassintáticas e metassemânticas, todas elas necessárias no início do processo de aprendizagem, que gradualmente abrem caminho às habilidades metapragmáticas e metatextuais, sendo esta última, provavelmente, a mais importante de todas. A dificuldade nesta interdependência, segundo o autor, revela-se no escritor inexperiente quando este não consegue implementar satisfatoriamente as habilidades relacionadas com o processamento, já que estas se encontram completamente mobilizadas para a implementação das atividades básicas.

A competência metassintática, segundo Gombert (1992), refere-se à habilidade de raciocinar acerca dos aspectos sintáticos da linguagem e controlá-los de uma forma consciente, tendo em conta as regras gramaticais, enquanto a capacidade metassemântica refere-se ao reconhecimento do sistema lingüístico, como sendo um código convencional e arbitrário, e à habilidade de manipular palavras ou outros elementos mais extensos, sem afetar o significado. É uma habilidade específica metalingüística, que presume a capacidade de representar, organizar e regular o uso da língua. Segundo o autor, esta capacidade inclui o conhecimento das relações entre os signos lingüísticos e o seu contexto extralingüístico.

Dessa forma, a consciência metalingüística de texto (metatextual) é entendida por Gombert (1992) como uma instância própria do funcionamento metalingüístico que, em geral, é incorporada como fazendo parte da pragmática. Enfim, a consciência metatextual pode ser definida como formas de comportamentos que controlam o processamento do texto, não somente com

referência ao aspecto formal, mas também em relação às representações não estritamente linguísticas das informações veiculadas pelo texto.

As autoras Albuquerque e Spinillo (1998), ao assumirem a definição de Gombert (1992) sobre consciência metatextual, a compreendem como uma habilidade das crianças adotarem uma atitude reflexiva sobre a estrutura organizacional de um texto, sobre as relações intralingüísticas estabelecidas no texto, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento.

Partindo da perspectiva de desenvolvimento da consciência metatextual, Fayol (1985 citado em Rego, 1996), afirma que a produção é um processo automático (presente em crianças de 6-7 anos), enquanto a habilidade em refletir deliberadamente sobre as partes constituintes de uma história envolvem processos mais sofisticados (que se consolidam em crianças de 9 anos, aproximadamente). Segundo o autor, é mais fácil produzir uma história do que apresentar uma consciência de sua organização hierárquica.

Considerando o resultado obtido por Fayol, Rego (1996) estudou longitudinalmente o desenvolvimento da consciência textual com 30 crianças de alfabetização (início do estudo – 7 anos) até a 1.^a EF (fim do estudo – 8 anos). As crianças tinham como tarefa julgar se determinados textos (histórias convencionais, histórias sem nexos, começos de histórias, meios de histórias e fins) eram ou não histórias, explicando os critérios de seu julgamento. Este estudo demonstrou que, apenas por volta dos 8 anos, as crianças passam a ter uma consciência das características formais determinantes para que um texto seja uma história.

Seguindo a linha dos estudos de Rego (1996), Albuquerque e Spinillo (1998) investigaram a capacidade de julgamento e completude ou não de diferentes tipos de textos e a análise dos critérios que as crianças adotavam em seus julgamentos. As tarefas propostas era determinar se um texto-estímulo (história, carta e notícia de jornal completa; início de história, de carta e de notícia de jornal; meio de história, de carta e de notícia de jornal e final de história, de carta

e de notícia de jornal) tratava-se de um texto completo ou incompleto, justificando. As autoras deste estudo apontam uma progressão a nível da consciência textual, que vai do uso de critérios indefinidos num primeiro momento, até a emergência de uma consciência do esquema organizacional do texto, manifesto nos acertos do julgamentos e na identificação das partes do texto.

Os autores que pesquisam a área da consciência metatextual apontam que esta atividade parece se desenvolver mais tarde. Sofrendo a influência do processo de escolarização e do contato explícito com a estrutura de história, poderia favorecer o desenvolvimento da habilidade de produção e da consciência metatextual, bem como as possíveis relações entre estas duas habilidades.

Neste sentido, Albuquerque e Spinillo (1997) consideram que ‘a competência narrativa estaria, assim, relacionada ao conhecimento sobre gêneros de textos, conhecimento este derivado, entre outros aspectos, das experiências e contatos que o indivíduo tem com os textos, o que lhe permite adaptar a linguagem a situações específicas de uso’.

Dessa forma, o trabalho com gêneros diversos deve constituir, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente.

No entanto, a falta de familiaridade com os gêneros textuais escritos dificulta o processo de produção de textos porque os usuários da língua têm consciência de que existem diferenças entre os diversos gêneros e tentam se adequar a elas.

Revisando-se a literatura na área, verifica-se como sendo raro estudos que focalizam a consciência metatextual do gênero argumentativo, como é o caso do estudo conduzido por Silva

(2000), no qual investigou-se a consciência da estrutura textual e produção de texto argumentativo através de tarefas dirigidas que envolviam o julgamento e a produção de textos.

Para a autora, os resultados alcançados pode-se observar que, além das habilidades metatextuais requeridas para um eficiente manejo do conhecimento lingüístico, exige-se de seu produtor o conhecimento do elementos constitutivos da argumentação a fim de que ele possa operar um diálogo enquadrado nos moldes de uma atividade monológica uma vez que seu opositor se apresentará a ele, apenas virtualmente.

Autores como Golder e Coirier (1996,1996) ao considerarem as habilidades argumentativas, defendem a idéia de que 'produzir textos argumentativos escritos é mais difícil do que no oral' porque, na escrita, diante da ausência de um oponente real que dê conta de suas próprias demandas, resta àquele que argumenta agir por dois (Scinto, 1986); ficando então a seu cargo não apenas explicitar e justificar seu próprio ponto de vista, como também antecipar aquilo que poderia ser trazido por um oponente. A produção da escrita argumentativa é auto-reflexiva e isso aumenta as demandas.

Em termos gerais, leva-se a crer que, além das habilidades metatextuais requeridas para um eficiente manejo do conhecimento lingüístico, exige-se de seu produtor o conhecimento dos elementos constitutivos da argumentação a fim de que ele possa operar um diálogo enquadrado nos moldes de uma atividade monológica uma vez que seu opositor se apresentará a ele, apenas virtualmente.

1.5 Pertinência do Estudo com os Sistemas de Avaliação Educacional

A necessidade de obter informações mais gerais sobre a educação no País leva à adoção de avaliação de sistema. Essa avaliação utiliza procedimentos metodológicos de pesquisa, formais e científicos, que garantem sua confiabilidade, para coletar dados sobre o desempenho do aluno e as condições internas e externas que nele interferem.

Contudo, a avaliação do ensino básico deu-se dentro do contexto de valorização desse nível de ensino e determinou o surgimento, além do sistema nacional, de sistemas estaduais e municipais de avaliação. Os procedimentos metodológicos do sistema nacional foram adotados pelos sistemas estaduais como resultado do apoio técnico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP.

Sendo assim, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação, (SAEB), foi criado em 1988 e executado pela primeira vez em 1990, com a “finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de Ensino Fundamental e prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional. Seus objetivos compreendem a pesquisa e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de avaliação escolar”(MEC/PDET, 1993).

As características gerais do SAEB em termos de objetivo, estrutura e concepção, ao longo de sua existência, mantêm-se constantes. As mudanças efetivadas foram de ordem metodológicas e operacional, a fim de aperfeiçoar normas e procedimentos específicos e assegurar cientificidade, confiabilidade e comparabilidade a seus resultados.

Para atingir os objetivos a que se propõe, o SAEB avalia, a cada dois anos, o desempenho dos alunos das 4.^a e 8.^a séries EF e da 3.^a série EM, além de identificar as condições em que ocorre o processo de ensino/aprendizagem.

Em síntese, o SAEB tem como principal objetivo oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a universalização do acesso e a ampliação da qualidade, da equidade e da eficiência da educação brasileira. (site: www.inep.gov.br//saeb)

Embora o Estado de Pernambuco já tenha uma familiaridade com este tipo de avaliação desde de 1989 e participe das avaliações do SAEB desde 1990, o objetivo dessas avaliações tem sido restrito à rede de ensino como um todo, tornando difícil de focalizar o desempenho de cada instituição escolar.

No sentido de implementar uma política de formação continuada e de valorização do magistério, foi institucionalizado um sistema de avaliação para o Estado de Pernambuco com o apoio técnico do INEP, da UNESCO e da UFPE e com a participação de técnicos e professores da Secretaria de Educação. A institucionalização desse sistema de avaliação permitirá que cada escola tenha a dimensão das conquistas da aprendizagem do seu alunado em segmentos terminais da escolaridade básica: quarta e oitava séries do Ensino Fundamental e terceira série do Ensino Médio.

Assim, foi com o suporte técnico do SAEB e, também, por meio do apoio institucional da UNESCO, que, no ano 2000, foi implantado o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE, como estratégia de monitoria e de incentivo permanente à melhoria da qualidade e do desempenho do Ensino Básico do Estado de Pernambuco.

O grande diferencial entre a avaliação do SAEB e a do SAEPE é a maior especificidade dos dados, uma vez que, enquanto a avaliação SAEB é feita por amostragem, a do SAEPE cobre todas as escolas da rede pública estadual e as escolas públicas de todos os municípios que queiram aderir ao sistema. Assim, para a escola, os dados são muito mais significativos, pois revelam o seu desempenho em particular e não apenas o do Estado.

Dessa forma, a rede escolar no Brasil insere-se, assim, não só num contexto político, em nível de políticas públicas de educação, mas também num contexto científico, no âmbito pedagógico.

1.5.1. Matrizes Curriculares de Referência e a prática de leitura Argumentativa

No que diz respeito à prática da leitura, observa-se que tem conquistado particular relevância, sobretudo, a partir das novas concepções que, hoje, envolvem o ensino de línguas, o qual, tenta desvencilhar-se de antigas práticas centradas estritamente na gramática normativa. Surge uma nova perspectiva de ensino de língua que compreende a linguagem como meio de expressão e, no contexto interativo em que ela ocorre, valorizando o estabelecimento de relações relevantes para a comunicação. Exemplos dessa nova atribuição do ensino de português são as diretrizes formuladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Matrizes Curriculares de Referência para o Estado de Pernambuco, estas utilizadas na avaliação da rede estadual de ensino, através do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE.

Constam, na Matriz da Língua Portuguesa, algumas orientações, por exemplo, no que tange aos gêneros textuais. Os alunos devem ser capazes de ler na etapa de ensino correspondente, os textos estão divididos em ficcionais: conto, crônica, romance, poema, texto dramático; e não-ficcionais, estes classificados em: notícia, reportagem, editorial, artigo de opinião, crôni-

ca, texto argumentativo, texto expositivo de outras áreas, texto informativo, texto normativo (estatuto, declaração de direitos, etc.), charge, propaganda, texto de divulgação científica, ensaio, discurso escrito (Pernambuco, Secretaria de Educação, Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco, Matrizes de Referência, Português, 1999).

Desse modo, o texto, como elemento indispensável para que o fenômeno lingüístico ocorra, deve constituir-se no objeto de estudo, centralizando, portanto, toda a atividade de ensino, que, nessa perspectiva, deve acontecer num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas como forma de os indivíduos atuarem socialmente. Logo, a análise da dimensão discursiva da linguagem é privilegiada e o conhecimento da língua (léxico e gramática) ganha relevância enquanto elemento constituinte dessa atividade discursiva. (Matrizes de Referências do SAEB, 2002).

Sendo assim, para compor o instrumento desta pesquisa, foi necessário selecionar os itens compostos nas Matrizes de Referência que focalizavam o uso da argumentação nas práticas do uso da linguagem e que respondessem à seguinte pergunta: *quais os itens que poderiam ser utilizados para avaliar o desempenho dos alunos em identificar os elementos essenciais do 'esquema argumentativo'?*

Depois de analisar os itens, desta feita, à luz de tais considerações e sempre tomando por base o modelo de Santos (2000), era necessário, ainda, considerar as competências de leitura explicitadas na Matriz Curricular de Referência para o Estado de Pernambuco (Português), nas quais se basearam os itens formulados, relativos à argumentação.

Em consonância com isso, constata-se, por exemplo, que nos itens de avaliação propostos pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), apenas a partir da oitava série do Ensino Fundamental é que os alunos começam a ser avaliados em relação à sua possibilidade de identificar elementos constituintes da escrita argumentativa.

A partir das reflexões descritas acima, o presente estudo foi elaborado objetivando investigar:

- manejo da escrita argumentativa, enfatizando particularmente aos elementos básicos constituintes da argumentação e suas respectivas organizações, dos alunos das 4.^a e 8.^a EF e da 3.^a EM de escolas públicas.
- A relação entre a habilidade de identificar os elementos constitutivos do esquema argumentativo e o desenvolvimento da produção desse gênero de texto desses alunos.
- Possibilidade de contribuir de forma alternativa no exame adotado pelo SAEPE no sentido de avaliar as possibilidades de manejo da escrita argumentativa por alunos da escola pública a partir da 4.^a EF.

Por fim, os itens selecionados para este estudo, foram aplicados a alunos da 4.^a e da 8.^a EF e da 3.^o EM, no ano 2001, um ano após da implantação do sistema de avaliação no Estado de Pernambuco.

Participantes

Considerando que os itens aplicados pelo SAEPE foram elaborados com base nas Matrizes Curriculares propostas para alunos de finais de ciclos (4.^a e 8.^a EF e 3.^a EM), nosso estudo, por sua vez, aplicou como sendo esse o critério para justificar a escolha dos participantes. Constituíram esse estudo, o contingente de 133 alunos de duas escola públicas da cidade do Recife, de ambos os sexos, na faixa etária dos 09 aos 23 anos de idade, sendo 42 da 4.^a série do Ensino Fundamental, 39 da 8.^a série do Ensino Fundamental e 52 da 3.^a série do Ensino Médio.

2.1 Planejamento Experimental, Material e Procedimento

Em cada série os alunos foram solicitados a participarem de duas tarefas:

- ⇒ *Tarefa de Identificação*: O objetivo desta tarefa foi avaliar a habilidade dos participantes em identificar os elementos constitutivos da argumentação (ponto de vista, justificativa e contra-argumento) em três textos de opinião diferentes.
- ⇒ *Tarefa de Produção*: O objetivo desta tarefa foi avaliar a habilidade dos participantes em inserir os elementos essenciais da argumentação ao produzir um texto argumentativo.

Essas tarefas foram divididas em três encontros (com um intervalo de uma semana entre um encontro e outro), utilizando, sempre, uma ordem fixa de apresentação:

1.º encontro: Aplicação da Tarefa 01 de identificação com o tema “Deve-se dar esmolas?”

2.ª encontro : Ocorreu primeiro a aplicação da Tarefa 02 de identificação com o tema: “Você é favor de clones humanos?” e, logo em seguida, a tarefa de produção de texto para os participantes emitirem opiniões a respeito: “Deve-se dar esmolas?”

3.ª encontro: A aplicação da Tarefa 03 de identificação com o tema: “Menores de 18 anos deveriam ser condenados por crimes?”

O contexto eleito para a realização do estudo foi a própria sala dos alunos, por considerar que esse seria o ambiente natural deles, o mesmo ambiente utilizado pela avaliação do SAEPE.

No que concerne à aplicação das atividades, procurou-se seguir também o formato do SAEPE, ou seja, ela é aplicada por outros profissionais do cotidiano escolar dos participantes. Em nosso caso, a aplicação das tarefas foi feita pela própria experimentadora.

É possível que se venha questionar a possibilidade de treinamento ao utilizarem-se três tarefas, contendo as mesmas questões. Porém essa dúvida pode ser dissipada ao se observar os resultados obtidos em cada série.

A descrição de cada tarefa é apresentada a seguir na seção relativa ao procedimento.

2.2.1 Tarefa de Identificação dos Elementos Constitutivos do Esquema Argumentativo

“... a habilidade de identificação de argumentos é valiosa porque você não pode se ocupar efetivamente da avaliação e da reconstrução dos argumentos sem se ocupar dela”.

Van Eemeren, 1994

Considerando que os itens da tarefa de identificação foram elaborados com base nas Matrizes Curriculares, o trajeto percorrido para a sua estruturação deu-se na seguinte ordem:

- ⇒ Seleção de Descritores⁴ do SAEPE.
- ⇒ Seleção de Textos.
- ⇒ Tipologia e Elaboração das Questões.

2.2.1.1 Seleção de Descritores do SAEPE

Como a pesquisa avalia o desempenho dos participantes nos descritores que abordam os elementos “constitutivos da argumentação”, foi necessário selecionar entre os apresentados pelas Matrizes de Referência, aqueles relativos à argumentação.

Dentre os sete descritores utilizados pelo SAEPE/2002, pertinentes ao estudo da argumentação, três foram excluídos: os designados **D013** da 4.^a série do ensino fundamental; **X027**⁵ da oitava série do ensino fundamental e o **D047** da terceira série do ensino médio. Os motivos que levaram à exclusão desses descritores em nosso estudo estão mencionados em seguida:

⁴ Associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que se traduzem em certas competências e habilidades, e que são transformados em itens de avaliação. (SAEB/2001)

⁵ A denominação X antes do número do descritor significa que esse descritor é comum ao SAEB/ESTADO, ou seja, consta também na avaliação do SAEPE.

a) 4.^a Série do Ensino Fundamental:

D013 _ *Estabelecer, no interior de um texto, relação entre um fato e uma opinião relativos a esse fato.*

Justificativa: Esse descritor não foi inserido nesse estudo, uma vez que os elementos que o compõem (*fato* e *opinião*) são considerados como elementos que servem de auxílio para o escritor defender seu ponto de vista, não fazendo parte dessa forma, do esquema constitutivo da argumentação (ponto de vista, justificativa e contra-argumento).

b) Descritores da 8^a série do Ensino Fundamental:

X027 _ *Avaliar a força argumentativa de operações como seleção lexical, formas de tratamento e relações de co-referência (hiperonímia, expressões nominais definidas, repetição, sinonímia).*

Justificativa: Como o objetivo desse descritor está centrado no foco das operações linguísticas concebidas na argumentação, nosso estudo tem como objetivo focalizar os elementos básicos da argumentação.

c) Descritores da 3^a série do Ensino Médio:

D047 _ *Avaliar a propriedade do uso de recursos semânticos (relações de oposição ou aproximação, gradação, campo semântico, atenuação, eufemismo, hipérbole, ironia) na estratégia argumentativa do autor.*

Justificativa: Este descritor requer dos alunos uma competência linguística, o que não contemplaria os alunos da quarta série do Ensino Fundamental, ou até os alunos da 8^a série.

Aplicado o critério que fora estabelecido para a seleção dos itens (descritores), foram identificados 4 deles, que constavam na avaliação do SAEPE/2000, os quais abordavam os componentes da argumentação e que compuseram o instrumento deste estudo.

b) 8.^a Série do Ensino Fundamental:

D020 _ *Comparar opiniões/pontos de vista em dois textos sobre o mesmo tema.*

D022 _ *Estabelecer relações entre uma tese (global ou local) e os argumentos oferecidos para sustentá-la.*

c) 3.^a Série do Ensino Médio:

D013_ *Reconhecer as características típicas de um texto de análise/opinião (tese, argumento, contra-argumento, refutação) como editorial, crítica, crônica, artigo.*

D035: *Identificar a tese e os argumentos de um texto.*

2.2.1.2 Seleção de Textos

Na avaliação do SAEPE, utilizam-se vários gêneros textuais (narrativo, crônica, artigo, editorial), enquanto que o referido estudo utilizou-se basicamente de textos de artigo de opinião. Como *artigo de opinião*, entendemos que ele é constituído de outros discursos sobre os fatos comentados e de antecipações das objeções do leitor, para fazer aderir ao seu ponto de vista e para criticar os outros com os quais mantém uma relação de conflito (Cunha, 2002).

Para que pudéssemos, entre uma diversidade de textos pesquisados, escolher aqueles que atendessem os critérios propostos pelo SAEPE, foi necessário listarmos alguns critérios que preenchessem os requisitos subordinados ao SAEPE como também nossos objetivos. Esta

demanda foi, também, devido ao fato de que iríamos lidar com os alunos de três níveis de escolaridade e, conseqüentemente, com diferentes níveis de compreensão de textos.

a) *CrITÉrios determinados pelo SAEPE*

- ⇒ Considerar a propriedade do tratamento temático e estilístico;
- ⇒ Selecionar textos ou fragmentos de texto, garantindo a unidade semântica e estrutural;

Na avaliação do SAEPE, utilizaram essas duas modalidades (textos integrais e fragmento de textos), porém, para o referido estudo, houve uma necessidade maior de utilizar textos integrais que contemplassem os elementos da argumentação que iriam ser investigados.

- ⇒ Para os textos não-ficcionais, considerar a diversidade de fontes em nível nacional, bem como o caráter do tema.
- ⇒ Conservar as características do texto original, reproduzindo-o como a formatação original (tipo e tamanho de letra, distribuição espacial no papel etc.);
- ⇒ Indicar fonte e autoria em todos os textos.

b) *Estrutura do Texto*

Apoiado no esquema básico da estrutura argumentativa proposta pelo modelo de Santos (1997), como sendo fundamental para o estabelecimento de uma situação dita argumentativa escrita, o presente estudo tomou como critério explorar textos (*artigos de opinião*) que apresentassem, em sua estrutura, os seguintes elementos: uma idéia central (ponto de vista) defendida pelo autor, idéias ou evidências que a justifiquem (justificativas), idéias ou evidências que possam vir a enfraquecer este ponto de vista (contra-argumento) e, finalmente, a reação do autor a estas idéias que se opõem ao seu ponto de vista (respostas).

c) *Práticas de Leitura de Texto*

Constam também, na Matriz, algumas orientações, por exemplo, no que tange aos gêneros textuais que os alunos devem ser capazes de ler na etapa de ensino correspondente, e que estão divididos em *ficcionais* e *não-ficcionais*.

⇒ Para a 4^a série, espera-se que o aluno seja capaz de ler textos:

- **ficcionais**: conto, fábula, lenda, poema, texto dramático, tira (história em quadrinhos)
- **não-ficcionais**: notícia, reportagem, textos expositivos de outras áreas, textos normativos (estatutos, declarações de direito etc.) e informativos, anúncio, cartaz, regras de jogo, receitas, instruções de uso, rótulos etc.

Observa-se que, dentre as práticas de leitura esperadas dos alunos da 4.^a série pelo SAEPE, o gênero textual *artigo de opinião* não é visto como pertinente para essa série. Diante disso, mesmo assumindo os critérios determinados pelo SAEPE, com a introdução do *artigo de opinião* para a 4.^a série, deixou-se de cumprir deliberadamente o critério de textos não-ficcionais.

⇒ para 8^a série espera-se que o aluno seja capaz de ler textos:

- **ficcionais**: conto, crônica, romance, poema, texto dramático, tira (história em quadrinhos);
- **não-ficcionais**: notícia, reportagem, editorial, *artigo de opinião*, crônica, texto argumentativo, *charge*, propaganda, texto informativo, texto expositivo de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direito etc.

⇒ para 3^a série espera-se que o aluno seja capaz de ler textos:

- **ficcionais**: como crônica, romance, poema, texto dramático;

- **não-ficcionais:** notícia, reportagem, editorial, *artigo de opinião*, crônica, texto argumentativo, texto expositivo de outras áreas, texto informativo texto normativo (estatutos, declarações de direito etc.) *charge*, propaganda, texto de divulgação científica, ensaio, discurso escrito.

d) *Especificidade dos Textos*

- *Temas abordados*

Para que pudéssemos ter uma maior tranquilidade na escolha dos temas e, conseqüentemente, na escolha dos textos, realizamos estudos piloto para podermos avaliar o nível de interesse e de compreensão dos alunos, principalmente da 4.^a série EF, uma vez que nessa série os alunos apresentam idade (entre 9 e 11 anos) bastante diferenciada dos alunos das outras séries (8.^a série EF com idade entre 14 e 17 anos e a 3.^a série EM idade compreendida entre 16 e 23 anos), e que isso poderia ser um fator de comprometimento para o referido estudo, não só em relação ao de interesse pelo tema, como também de compreensão deles.

Dessa forma, selecionamos textos de *artigo de opinião*, que tinham como características temas polêmicos, temas que fizessem parte do cotidiano, interessantes e atualizados.

Os temas abordados nesse estudo foram: “Deve-se dar esmolas? / Você é a favor de clones humanos? / Menores de 18 anos deveriam ser condenados por crimes?”. Os três temas contemplam nosso objetivo, por tratar de problemas sociais que envolvem o nosso cotidiano, e que todos nós já estamos familiarizados não só por meio da mídia (novelas, noticiário, jornais) como também no confronto de nossa vida diária (pedintes, ‘trombadinhas’⁶, menores abandonados).

⁶ Menores que praticam pequenos delitos.

- *Quantidade de Textos*

Em nosso estudo, cada tarefa de identificação apresenta um tema envolvendo dois textos: um chamado de texto-base⁷ ao qual é feita a maioria das questões e o outro de posição contrária ao texto-base, chamado de texto comparativo⁸.

Os motivos que nos levaram utilizar textos de diferentes temas foram da seguinte ordem: (1) de termos uma visão mais ampla das habilidades dos alunos ao identificarem os elementos constitutivos do esquema argumentativo em diferentes oportunidades; (2) o desejo de não restringir a análise apenas a um resultado; (3) possibilidade de tirar dúvidas quanto às dificuldades encontradas, estarem associadas apenas a um determinado tema ou texto; (4) a possibilidade de termos um maior número de participantes no estudo.

2.2.1.3 Tipologia e Elaboração das Questões

Os procedimentos técnicos para a elaboração de questões ou itens criados pelo SAEPE obedecem ao “Guia para a elaboração de itens para o Banco de Itens do Estado de Pernambuco”, SAEPE (2001) e são tidos como “unidade básica de um instrumento de coleta de dados” (isto é, de uma prova, um questionário etc.). Para efeito de compreensão, utilizarei o termo “questão” ao tratar do atual estudo e o termos “item” quando estivermos nos referindo a avaliação do SAEPE. O item tem como objetivo medir conhecimentos, competências e habilidades do aluno, relacionados a um determinado conteúdo.

⁷ Texto-base é aquele em que as questões são referentes aos elementos básicos da argumentação (questões de 01 a 03)

⁸ Texto comparativo – aquele em que os participantes deverão comparar a opinião do autor em relação ao do texto-base.

Constituem etapas para a elaboração do item, de acordo com o guia proposto pelo SAEPE (2001, p.5- 6):

- ⇒ seleção, na Matriz da disciplina, do descritor curricular;
- ⇒ análise do tópico de conteúdo abordado pelo descritor;
- ⇒ escolha do tipo de item de múltipla escolha, considerando o grau de complexidade do conteúdo e a natureza da operação mental correspondente;
- ⇒ seleção e utilização de um estímulo (textos de diversos gêneros);
- ⇒ elaboração do enunciado, de maneira direta, e de acordo com o descritor.
- ⇒ elaboração das alternativas: cada item deve ter apenas uma alternativa correta, e os distratores (demais alternativas) devem ser plausíveis, ou seja, devem atrair o aluno que tem pouco conhecimento do conteúdo e não favorecer o acerto casual;
- ⇒ elaboração de justificativas para todas as alternativas (resposta correta e distratores), o que favorece a elaboração de bons itens e possibilita a identificação precisa do erro cometido pelo aluno;
- ⇒ verificação da redação e da apresentação: respeito as regras de ortografia, gramática e sintaxe da norma padrão;
- ⇒ revisão do item pelo próprio elaborador, alguns dias depois.

Na avaliação do SAEPE, só são aceitos itens de reconhecimento os chamados de múltipla escolha ou de resposta única. Para esse tipo de item, o guia do SAEPE (2001, p. 8) recomenda cinco formatos, a saber:

I – Complementação simples – O enunciado é formado por pergunta ou frase incompleta a ser completada pelas alternativas. As sugestões do guia incluem foco em um problema ou uma situação a ser analisada; formulação positiva, isto é, não utilizar expressões como *exceto*, *incorreto*, *não*, *errado*; não utilização de expressões como “Assinale a alternativa correta”, “A alternativa que indica ...” e equivalentes. Em relação às alternativas, são recomendados: o uso de palavras ou frases-chave; afirmações coerentes com o enunciado; abordagens que tratem da mesma categoria, espécie, abrangência etc.; elaboração de afirmações de extensão semelhante e que mantenham o paralelismo sintático, ou seja, as alternativas devem manter semelhança sintática; ordenação lógica (ordem alfabética, cronológica, crescente ou decrescente); evitar afirmações muito longas e que permitam o acerto por exclusão. Por fim, elaborar itens independentes, que não dependam da resposta de um item anterior e que testem o conhecimento do aluno e não a sua capacidade de memorização.

II – Complementação múltipla – difere do de complementação simples em relação ao número de lacunas a serem preenchidas (mais de uma) ou de respostas combinadas em uma única alternativa. No que concerne às recomendações de construção são idênticas à anterior, acrescentando-se a atenção na seleção de aspectos relevantes a serem complementados e, no caso de complementação de frase, garantir que a supressão de texto não prejudique a interpretação do problema, além de não colocar a lacuna no início da frase.

III – Associação – Apresenta duas colunas de dados a serem associados com base num determinado conteúdo. De acordo com o BIEP (Banco de Itens do Estado de Pernambuco, 2001) é um formato “adequado para testar associações, definições, características ou exemplos de conceitos, princípios e procedimentos”. Há recomendação do Guia no sentido de que esse formato não seja empregado na 4ª série do ensino fundamental. Entre as recomendações de elaboração, destacam-se: clareza do enunciado; não inclusão de assuntos diferentes em um mesmo item; elaboração de

afirmações breves com semelhança de extensão para os componentes das colunas; constituir a 1ª coluna com mais componente do que a 2ª;

IV – **Pictórico** – é aquele ilustrado com textos não-verbais ou mistos como figura, tabela, mapa, gráfico, diagrama, foto.

As recomendações específicas para esse tipo de formulação consideram que a ilustração deve ser pertinente ao conteúdo tratado e necessária à compreensão do item. Além disso, a fonte deve ser fidedigna, com referências relativas à publicação, familiar ao aluno e em formatação adequada.

V – **Conjunto de itens para interpretação** – Também conhecido como “conjunto de itens dependentes do contexto”. Trata-se de uma modalidade que contém um conjunto de itens associados a um estímulo básico que pode ser um texto, tabela, mapa ou gráfico necessário na resolução dos itens (p. 12). Este tipo de item tem sido muito utilizado na área de compreensão de leitura e menos aproveitado em outras áreas, a exemplo de matemática. Além de considerar as recomendações do item pictórico, para a sua construção, deve acrescentar a adequação do número de itens ao tamanho do material utilizado como estímulo; os itens devem explorar adequadamente as informações contidas no material de contexto.

Diante de tais circunstâncias, para efeito do presente estudo, a tipologia e a elaboração das questões ficaram delimitadas da seguinte forma: (1) as questões obedeceram a alguns requisitos propostos pelo SAEPE, tais como: compatibilidade com as Matrizes Curriculares de Referência para o Estado de Pernambuco; adequação do conteúdo ao cotidiano dos alunos; relevância do conteúdo; abordagem cientificamente correta; anotações técnicas conforme normas oficiais; redação; adequação da linguagem à série; estrutura do item; regras de construção de itens recomendadas em literatura especializada; (2) optou-se por dois tipos de questão: a de *múltipla escolha* de *complementação* simples, e do tipo *discursivo* em que os alunos necessitam elaborar uma resposta.

O segundo tipo não faz parte dos recomendáveis do Guia de itens do SAEPE. Justifica-se a inclusão desse tipo de questão e, ao mesmo tempo, a exclusão dos demais itens, pelo fato de que os itens propostos pelo Guia (BIEP) do SAEPE não eram especificamente compatíveis para avaliar os alunos na identificação dos elementos argumentativos propostos.

A priori, o segundo tipo de questão não é de interesse do SAEPE, pela sua própria especificidade. Ou seja, esse tipo demanda muito tempo para análise e, pelo quantitativo de alunos que são avaliados, não permite a sua utilização. Sendo assim, o atual estudo é basicamente constituído de 03 questões discursivas (1.^a, 2.^a e 3.^a questões) e 01 de múltipla escolha com complementação simples (4.^a questão).

Material

Para a realização das tarefas foram utilizados 03 cadernos (Anexo II) contendo, em cada um deles, 04 folhas: a primeira destinada à instrução e as demais à própria atividade, além de lápis e canetas.

Procedimento

Após termos cumprido todas as etapas propostas para a concretização do material dessa pesquisa, partimos para a coleta de dados. Foi solicitado aos alunos que estivessem com lápis/canetas, borracha/corretivo para que pudéssemos iniciar a atividade. Ao estarem todos com material solicitado em mão, foi entregue pela pesquisadora um caderno contendo 04 folhas: a primeira destinada à instrução e as demais à própria atividade.

Como trabalhamos com três níveis de série diferentes, cada uma delas teve suas peculiaridades que tivemos que gerenciar durante o procedimento das coletas.

Sendo assim, para a quarta série após a leitura da atividade realizaram-se alguns questionamentos do tipo: se os textos estavam difíceis de compreender, se tinha alguma palavra cujo significado não sabiam (foram citadas do texto-base da primeira coleta as seguintes palavras: pessoa excluída, indigência; do texto-base da segunda coleta a palavra *sofisticar* e a palavra *infração* do texto-base da terceira coleta), se tinham alguma dúvida.

Na oitava série, ao iniciarmos a leitura, os próprios alunos disseram que: *‘a gente já sabe ler, não precisa’*. No entanto, a pesquisadora procurou convencê-los de que era necessário ler as atividades para facilitar a compreensão de todos.

Na terceira série do Ensino Médio, porém, a pedido dos próprios alunos, em nenhuma coleta foram lidas as atividades, pois poderia atrapalhar aqueles que queriam logo começar.

Sendo assim, a pesquisadora nessa série ficou restrita a apresentar as atividades e expor o tema que iria ser abordado.

Para todas as séries, a pesquisadora ficou disponível em caso de alguma dúvida em relação ao entendimento dos textos, ou dúvidas quanto ao significado das palavras. Nas solicitações dos alunos ocorridas em todas séries, procurou-se não interferir nas decisões dos alunos, limitando apenas a tirar dúvidas relacionadas à compreensão das tarefas.

2.1.1 Tarefa de Produção de Texto Escrito Argumentativo

“Há várias razões possíveis por que as crianças podem ter dificuldade em argumentar por escrito. A escrita não só requer troca de situações de diálogo para uma situação de monólogo (sempre é mais fácil de considerar a outra pessoa quando ele ou ela estão presentes), também requer a mudança de um texto não muito elaborado para “texto elaborado.”

Golder & Coirier, 1994

Muitos estudos têm investigado a produção de textos em crianças e jovens com diferentes idades e graus de escolarização, no sentido de analisar competência escrita em textos argumentativos como também narrativos.

Em nosso estudo a importância dada a essa atividade reside no fato de tornar um instrumento comparativo na avaliação das possibilidades dos alunos de escolas públicas ao manejar os elementos constitutivos do ‘esquema argumentativo’, com o sentido de relacionar os dados que foram conferidos à tarefa de identificação mais os dados referidos da tarefa de produção; e, com isso, levantar hipóteses das possíveis dificuldades e habilidades desses alunos ao identificar argumentos e produzir textos envolvendo o mesmo tema.

Material

O material usado nessa tarefa foi uma folha de papel ofício na qual os alunos produziram seus textos.

Procedimento

A tarefa de produção consistiu em solicitar aos participantes que desenvolvessem, por escrito, sua opinião a respeito da seguinte questão: “Deve-se dar esmolas ?”

Esse tema foi escolhido pelas razões que nos levaram excluir os outros dois temas: primeiro, o tema “*Você é a favor de clones humanos*” foi descartado, porque no momento da coleta estava passando a novela “O Clone”, e a mídia poderia exercer um papel de influência na opinião dos participantes e a segunda exclusão se deu pelo fato de haver alunos com a idade a partir de 09 anos, esse poderia ser um aspecto capaz de distanciar esses participantes da problemática levantada pelo tema referente: “*Menores de 18 anos deveriam ser condenados por crimes*”?

Contudo, para essa tarefa os alunos não tiveram conhecimento de qual seria o momento para a realização, e nem o tema que seria abordado, apenas que seria se realizaria uma tarefa de produção escrita em momento oportuno. Dessa forma, esta tarefa foi realizada no segundo encontro, após a realização da tarefa de identificação.

3.1 Tarefa de Identificação dos Elementos Constitutivos do Esquema Argumentativo

A tarefa de identificação consiste, basicamente, na leitura de duas versões (texto-base e texto-comparativo) de três *artigos de opinião* nos quais os participantes tiveram de identificar idéias, justificativas, posições contrárias e comparar pontos de vista diferentes em cada tipo de texto trabalhado.

Cada questão a que os participantes responderam corresponde a um dos elementos constitutivos do 'esquema argumentativo'. A questão 01 está relacionada ao primeiro elemento básico da argumentação _ *ponto de vista* dos autores a questão 02, ao segundo elemento _ as justificativas. A questão 03 se refere ao terceiro elemento do esquema _ a contra-argumentação e, por último, a questão 04 que é um complemento da questão 01, no sentido de fazer também referência aos pontos de vista dos autores do texto-base e do texto-comparativo. As questões serão apresentadas por vez na seção específica em que as mesmas serão analisadas e simultaneamente estarão anexadas (ANEXO II) na forma como foram trabalhadas com participantes.

Para facilitar o tratamento da tarefa de identificação, os textos serão doravante assim denominados: texto 01: *esmolas* _ ao referirmos ao texto: *Deve-se dar esmolas?* Para a segunda tarefa de identificação _ texto 02: *clones* _ ao referirmos ao texto: *Você é favor dos clones?* E, por texto 03: *menores* _ ao referirmos ao texto: *Menores de 18 anos deveriam ser condenados por crimes?*

A análise desta primeira etapa envolveu dois momentos: o primeiro, o exame das respostas de cada questão fornecida pelos participantes de cada série e, logo em seguida, uma análise dessas respostas inter-séries.

3.1.1 Análise da Questão 01

Descritor D022: Estabelecer relações entre uma tese (global ou local) e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

Descritor D035: Identificar a tese e os argumentos de um texto.

Em nossa compreensão, argumentar só se faz em relação a uma tese (*ponto de vista*), da mesma forma fazemos essa relação quando queremos identificar a tese e os argumentos (*justificativas*) de um texto. Diante de tal entendimento, percebe-se a similaridade de objetivos entre os descritores D022 e D035 acima mencionados.

Em vista disso, para o presente trabalho, os dois descritores serviram de referência tanto para a questão 01 como para a questão 02, uma vez que ambos são pertinentes aos objetivos propostos pelas questões. Portanto, na questão 01, será analisado o desempenho dos participantes na identificação do *ponto de vista* (entendido pelo SAEPE como *tese*) _ opinião expressa do escritor a respeito do tema que lhe foi proposto, e deixaremos a análise do segundo elemento (*justificativas*) para a questão 02 (ver seção específica).

Também, vale ressaltar que, no presente estudo, os elementos básicos constitutivos da argumentação (*ponto de vista, justificativas e contra-argumentos*) em referência aos descritores que serão expostos, serão focalizados na tese global do texto e não em relação à tese local. E a questão 01 trata da primeira e mais básica demanda que é imposta ao produtor de um texto argumentativo, o *ponto de vista*.

Na literatura, é comum considerar argumento como sendo a própria justificativa, aqui, entretanto, consideramos *argumento* o elementos que envolvem: *ponto de vista e justificativas*.

O objetivo da questão 01 é verificar a habilidade dos participantes em identificar o *ponto de vista* do autor de cada texto. A apresentação da questão 01 deu-se da seguinte forma:

TEXTO 01 (ESMOLAS): O autor do texto acha que se deve ou que não se deve dar esmolas?

Ponto de Vista do autor: **A favor de dar esmolas**

TEXTO 02 (CLONES): A autora do texto é a favor ou contra a criação de clones humanos?

Ponto de Vista do autor: **A favor de clones humanos**

TEXTO 03 (MENORES): A autora do texto é a favor ou contra que “Menores de 18 anos deveriam ser condenados por crimes?”

Ponto de Vista do autor: **Contra que os menores de 18 anos sejam condenados por crimes.**

Inicialmente, o desempenho dos participantes foi analisado em função dos acertos da questão em cada texto, se eles conseguiram ou não identificar o *ponto de vista* dos autores. A tabela 01 apresenta uma visão geral do desempenho dos participantes nesta questão.

TABELA 1 - NÚMEROS(N), FREQUÊNCIAS(F) E PERCENTUAIS DE PARTICIPANTES QUE IDENTIFICARAM PONTOS DE VISTA NOS TEXTOS.

Séries	Texto 01 (esmolas)			Texto 02 (clones)			Texto 03 (menores)		
	N	F	%	N	F	%	N	F	%
4. ^a EF	36	36	100	27	27	100	26	16	61
8. ^a EF	31	31	100	29	29	100	30	29	97
3. ^a EM	45	39	90	31	29	96	13	11	85

Considerando os percentuais de acertos obtidos pelos participantes de cada série por texto, como mostra a tabela acima, observa-se que a habilidade de identificar *pontos de vista* em textos escritos é uma tarefa de fácil manejo nas três séries, uma vez que o menor índice de acerto foi de 61%, para os participantes da 4.^a série.

Contudo, devido à variação de resultado apresentado no texto 03 (menores), foi aplicado o Teste Qui-Quadrado (uma amostra), separadamente a cada tipo de texto por série, obtendo os seguintes resultados como mostra a Tabela 2 abaixo:

TABELA 2 - RESULTADOS DO TESTE QUI-QUADRADO EM RELAÇÃO AO DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES QUANTO A IDENTIFICAÇÃO DOS PONTOS DE VISTA.

Teste Qui-Quadrado	Texto 01* 3.ª Série EM	Texto 02* 3.ª Série EM	Texto 03* 4.ª Série EF	Texto 03 8.ª Série EF	Texto 03 3.ª Série EM
X ²	24,200	23,516	1,960	26,133	6,231
g.l	1	1	1	1	1
p.	,00	,00	,16	,00	,01

*Texto 01=esmolas / Texto 02 = clones / Texto = menores

Não havendo necessidade de aplicar o teste nas séries que alcançaram 100% de acertos, os resultados acima revelaram que apenas para os participantes da 4.ª série não houve diferença significativa no desempenho em relação ao texto 03 (menores), $\chi^2(1)=1,960$, $p=0,16$.

Os resultados indicados acima permitem concluir que a identificação de *pontos de vista* nos três textos (com a exceção já indicada) não se constitui problema para os participantes.

As diferenças de desempenho entre os tipos de texto foram exploradas através do Teste de Sinais, sendo aplicado apenas nos dados obtidos pelos participantes da 4.ª série, uma vez que foi a única série que apresentou diferenciação entre os índices de acerto principalmente no texto 03 (menores) com 61%.

Os níveis de significância apresentados pelo Teste de Sinais (bi-caudal) revelaram diferenças significativas para essa série entre os textos 03 (menores) e o texto 01 (esmolas) com $p=0,004$, o mesmo acontecendo em relação ao texto 03 (menores) e o texto 02 (clones) com $p=0,008$.

Comparando o desempenho entre séries em relação a cada tipo de texto separado, constatou-se que em relação ao texto 01 (esmola), a 4.^a e a 8.^a séries do EF apresentaram 100% de acertos, bastante próximos àqueles obtidos pelos participantes da 3.^a série do EM (90%). O mesmo ocorreu em relação ao texto 02 (clones): 4.^a e 8.^a séries EF apresentaram 100% de acertos e a 3.^a série EM 96%. Todavia em relação aos índices de desempenho apresentados pelos participantes no texto 03 (menores) observa-se que a 4.^a série apresentou índice diferenciado em relação às demais séries.

Com o objetivo de examinar se havia diferenças entre os grupos de participantes em relação a cada tipo de texto, aplicou-se o Teste Kruskal-Wallis (uma amostra), o qual revelou não haver diferenças significativas entre as séries no texto 01 (esmolas) e o texto 02 (clones). Isso indica que os participantes das três séries tiveram, no geral, desempenhos semelhantes ao identificar *pontos de vista* nesses textos. Importante salientar que o desempenho dos participantes nesses textos foi bastante satisfatório.

TABELA 3 - ANÁLISE DOS TESTES KRUSKAL-WALLIS APLICADOS SOBRE O TEXTO 03 (MENORES)

Kruskal-Wallis	Séries	Média ord.	χ^2	g.l.	p.
Texto 03 (menores)	4. ^a EF	33,77	10,6946	1	0,0011
	8. ^a EF	23,93			
	4. ^a EF	21,50	2,1111	1	0,1462
	3. ^a EM	17,00			
	8. ^a EF	21,22	1,9824	1	0,1591
	3. ^a EM	23,81			

Como mostra a tabela acima, o teste revelou diferenças significativas entre as séries, em relação ao texto 03 (menores).

Com base nesses resultados, pode-se concluir que o tipo de texto foi fator que contribuiu no índice (61%) de identificação de *pontos de vista* pelos participantes da 4.^a série EF. O texto 03 (menores) parece ter oferecido maior dificuldade de identificação.

A respeito de ter havido uma maior incidência de acertos em relação ao texto 01 (esmolas) e o texto 02 (clones), nessa série, podem ser levantadas várias hipóteses e uma delas seria que a apresentação do ponto de vista da autora nesses textos aparece logo no início dos textos, como se mostra em seguida: texto 01 (esmolas): _ “*Nunca consigo deixar de dar esmola. Quando vejo uma pessoa na miséria absoluta, meto a mão no bolso e dou uma ajuda.*”; no texto 02: “*Presenciamos atualmente aqui no Brasil e também em outros países a tristeza que é a falta de doadores de órgãos. A clonagem seria um meio de resolver esse problema!*”). Enquanto a autora do texto 03 (menores) apresenta logo de início um contra-argumento podendo ter deixado dúvidas quanto à sua posição (“*Eu acredito em um Brasil melhor, sem violência. Por isso, acho que condenar gera apenas revolta e aumenta os atos de agressão. Por outro lado, o número de infrações cometidas por menores é tão grande que a sociedade está alarmada*”). Isso pode ter sido problemático para os participantes da 4.^a série EF identificarem o ponto de vista dessa autora.

3.1.2 Análise da Questão 02

Descritor D022: Estabelecer relações entre uma tese (global ou local) e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

Descritor D035: Identificar a tese e os argumentos de um texto.

Conforme já foi visto na seção anterior, os descritores acima também foram usados como referência para essa questão. Entretanto, o foco de análise a ser tratado neste momento é o segundo elemento básico que compõe o argumento _ *as justificativas*.

Entendemos como *justificativas* as idéias que o produtor do texto conhece e que servirão de sustentação à sua posição defendida. Tais *justificativas* baseiam-se geralmente na afirmação de valores e crenças socialmente compartilhados que aparecem na forma de princípios gerais, diante dos quais a posição defendida pelo sujeito parece ser tratada como um caso particular (Santos, 1996; p.59). Esta consiste numa proposição direta ou indiretamente, expressa pelo autor, na qual ao enunciá-la, o escritor explicita, em forma negativa ou positiva, seu comprometimento com o ponto de vista.

O interesse analítico desta questão centra-se na habilidade dos participantes, após a leitura de cada texto, identificar as *justificativas* de cada autor.

Dessa forma, ao formular a questão 02, teve-se a preocupação de torná-la o mais explícita possível a fim de facilitar a compreensão dos participantes no que é solicitado. A apresentação da questão deu-se da seguinte forma:

QUAIS AS JUSTIFICATIVAS QUE O(A) AUTOR(A) APRESENTA PARA DEFENDER A OPINIÃO DELE(A)?

Nesta questão o desempenho dos participantes foi analisado em função do número de acertos em cada texto ao identificar as *justificativas* dos autores. Dois juízes independentes trabalharam para o julgamento das respostas. O índice de acordo obtido entre os julgamentos

ficou entre 95% a 97% em cada texto por série. Os casos de desacordo foram analisados e discutidos pelos dois juízes, chegando-se a um consenso quanto ao tipo de resposta dada pelos participantes. Definições e exemplos de cada tipo de resposta serão apresentados.

Inicialmente, serão apresentados exemplos de respostas do tipo 01 (**I/J**), em que os participantes conseguem identificar as *justificativas* nos textos. Na transcrição das respostas, foram preservadas as características da escrita dos participantes. Em cada exemplo, constam as linhas correspondentes aos extratos retirados dos textos.

TIPO 01: I/J (OS PARTICIPANTES IDENTIFICAM AS JUSTIFICATIVAS DO AUTOR)

QUAIS AS JUSTIFICATIVAS QUE O AUTOR APRESENTA PARA DEFENDER A OPINIÃO DELE(A)?

DEVE-SE DAR ESMOLAS?

O AUTOR É A FAVOR DAR ESMOLAS.

PARTICIPANTE 06: 4.^a SÉRIE EF (11 ANOS)

“Quando vejo uma pessoa na miséria absoluta, ponho a mão no bolso e dou uma ajuda.”
(linhas 01 a 03)

PARTICIPANTE 15: 8.^a SÉRIE EF (14 ANOS)

“Naquele momento em que recebe uma esmola, a pessoa excluído um processo social injusto pode comer alguma coisa. Quem pede esmola está ou deve estar com fome” (linhas 03 a 05 e da 08 a 09)

PARTICIPANTE 47: 3.^a SÉRIE EM (19 ANOS)

“Porque na situação atual, negar uma esmola a um excluído é uma ato de insensibilidade”.
(linhas 22 a 24)

VOCÊ É A FAVOR DE CLONES HUMANOS?

A AUTORA É A FAVOR DE CLONES HUMANOS.

PARTICIPANTE 10: 4.^a SÉRIE EF (10 ANOS)

“Que existe muita gente precisando de órgãos que a clonagem seria um meio para resolver esse problema”.
(linhas 05 a 08 e de 12 a 14)

PARTICIPANTE 07: 8.^a SÉRIE EF (14 ANOS)

“existem muitas pessoas que para sobreviver, precisam de doadores de órgãos. A clonagem seria um meio de resolver esse problema! Já pensou quantas pessoas seriam salvas por esse meio.”
(linhas 05 a 08 e de 12 a 16)

PARTICIPANTE 09: 3.^a SÉRIE EM (16 ANOS)

“Assistimos à televisão, lemos jornais e vemos que existem muitas pessoas que, para sobreviver, precisam de doadores de órgãos. A clonagem seria um meio para resolver esse problema.”
(linhas 04 a 11)

MENORES DE 18 ANOS DEVERIAM SER CONDENADOS POR CRIMES?

A AUTORA É CONTRA QUE MENORES SEJAM CONDENADOS POR CRIMES.

PARTICIPANTE 26: 4.^a SÉRIE EF (10 ANOS)

“Muitas vezes são vítimas da fome, da exploração por parte dos próprios pais.” (linhas 11 a 13)

PARTICIPANTE 14: 8.^a SÉRIE EF (14 ANOS)

“Ela diz que condena-los gera apenas revolta e aumenta os atos de agressão.” (linhas 02 e 03)

PARTICIPANTE 06: 3.^a SÉRIE EM (17 ANOS)

“...condenar gera apenas revolta e aumenta os atos de agressão. E sobre aqueles jovens que já cometeram crimes, acredito que eles devam ser orientados, receber atenção, carinho e aprender alguns valores que lhes foram negados.” (linhas 02 e 03 e de 20 a 23)

Nesses exemplos, os participantes apresentam claramente as *justificativas* que foram dadas pelos próprios autores ao defenderem seus pontos de vistas.

As respostas do tipo 2, exemplificadas abaixo, não atendem ao objetivo proposto pela questão 02 (identificar as justificativas dos autores). Nestes exemplos os participantes identificam idéias, mas não correspondem às *justificativas* que sustentam os pontos de vista dos autores.

TIPO 2: N/J (OS PARTICIPANTES NÃO IDENTIFICAM AS JUSTIFICATIVAS DO AUTOR)

TEXTO: ESMOLAS

PARTICIPANTE 10: 4.^a SÉRIE EF (10 ANOS)

“dizer que dar esmolas não e bom nem pra quem dar nem pra quem recebe.”
(linhas 06 a 08)

PARTICIPANTE 29: 8.^a SÉRIE EF (14 ANOS)

“Em tese poder se correta esta indeia para quem dá e para quem recebe”(linhas 06 a 08)

PARTICIPANTE 19: 3.^a SÉRIE EM (19 ANOS)

“Dar esmolas não é bom nem para quem dá nem para quem recebe”. (linhas 06 a 08)

TEXTO: MENORES

PARTICIPANTE 23: 4.^a SÉRIE EF (13 ANOS)

“Se essa for mesmo a solução, acho que é um dever da sociedade se mobilizar para ajudar.”
(linhas 09 a 11)

PARTICIPANTE 04: 8.^a SÉRIE EF (14 ANOS)

“E preciso fazer alguma coisa para diminuir a evasão escolar, acabar com o trabalho infantil.” (linhas 14 a 16)

PARTICIPANTE 08: 3.^a SÉRIE EM (17 ANOS)

“Minha sugestão é; que tal investir numa infância e adolescência saudáveis para esses jovens brasileiros?.” (linhas 06 a 08)

Apenas em uns poucos casos, foram encontrado um terceiro tipo de resposta, aquela que em vez de os participantes identificarem as *justificativas*, eles a produzem sustentando a posição defendida dos autores. Os exemplos que se seguem ilustram esse tipo de resposta.

TIPO 3: P/J (PRODUÇÃO DE JUSTIFICATIVAS PELOS PARTICIPANTES)

TEXTO: ESMOLAS

PARTICIPANTE 11: 4.^a SÉRIE EF (10 ANOS)

“A justificativa é que devem dar esmola porque ele sente pena.”

PARTICIPANTE 18: 8.^a SÉRIE EF (14 ANOS)

“Não há alternativa para matar a fome das pessoas que não têm emprego”

PARTICIPANTE 02: 3.^a SÉRIE EM (17 ANOS)

“Que ele não consegue deixar de dar esmolas porque a miséria é tanta, a fome é tanta, são tantas coisas ruins nas ruas, que ele não consegue deixar de dar esmolas..”

Esse tipo de resposta, mesmo não atendendo ao objetivo proposto pela questão, denota habilidade dos participantes em manejar as *justificativas* a partir da leitura dos próprios textos.

Para efeito de análise, serão consideradas respostas corretas as classificadas como I/J (identifica as justificativas), enquanto os demais tipos N/J (não identifica as justificativas) e P/J (produção de justificativas) farão parte das respostas que não atendem ao objetivo proposto da questão; dessa forma, ambas serão consideradas respostas em que os participantes não identificaram as justificativas.

A tabela a seguir apresenta a frequência e os percentuais das respostas dadas pelos participantes, por série, quanto à habilidade de identificar as *justificativas* em textos escritos.

TABELA 4 - NÚMEROS(N), FREQUÊNCIAS(F) E PERCENTUAIS(P) DOS PARTICIPANTES QUE IDENTIFICARAM JUSTIFICATIVAS NOS TEXTOS.

Séries	Texto 01 (escolas)			Texto 02 (clones)			Texto 03 (menores)		
	N	F	%	N	F	%	N	F	%
4. ^a EF	30	18	60	22	20	91	24	14	58
8. ^a EF	29	22	76	27	25	93	27	22	81
3. ^a EM	45	36	80	31	29	93	13	10	77

Considerando os índices apresentados na Tabela 04, observa-se que os participantes, ao lerem os três textos, conseguem apresentar um bom desempenho ao identificar as *justificativas* dos autores, principalmente no texto 02 (clones) com índice acima de 90% de acerto nas três séries.

Ao realizarmos análise estatística, inicialmente aplicamos o Teste Qui-Quadrado (uma amostra), para verificar se havia diferença significativa em relação ao desempenho dos

participantes ao manejar *justificativas* nos textos. A análise estatística revelou os seguintes resultados, em relação às diferenças significativas encontradas nos desempenhos dos participantes:

- a) com os participantes da 4.^a série EF foi encontrada diferença significativa no texto 02 (clones) com $\chi^2_{(1)}=14,7273$; $p=0,0001$;
- b) os participantes da 8.^a série EF apresentaram diferenças significativas no texto 01 (escolas) com $\chi^2_{(1)}=7,759$; $p=0,005$; no texto 02 (clones) com $\chi^2_{(1)}=19,593$; $p=0,000$ e para o texto 03 (menores) com $\chi^2_{(1)}=10,704$; $p=0,001$;
- c) os participantes da 3.^a série EM apresentaram diferenças significativas no texto 01 (escolas) com $\chi^2_{(1)}=16,2000$; $p=0,0001$ e no texto 02 (clones) com $\chi^2_{(1)}=23,516$; $p=0,0000$ e para o texto 03 (menores) com $\chi^2_{(1)}=6,2308$; $p=0,0126$.

TABELA 5 - RESULTADOS DO TESTE QUI-QUADRADO EM RELAÇÃO AO DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES DA 4.^a SÉRIE QUANTO A IDENTIFICAÇÃO DAS JUSTIFICATIVAS.

Teste	Texto 01*	Texto 03*
Qui-Quadrado	4. ^a Série EF	4. ^a Série EF
X^2	1,200	0,667
g.l	1	1
p.	0,273	0,414

*Texto 01=escolas / * Texto 03 = menores

De acordo com os dados acima, o teste revelou que para os participantes da 4.^a série EF, por não ter apresentado diferenças significativas em relação ao desempenho em identificar justificativas no texto 01 (escolas) e no texto 03 (menores), pode indicar que esses textos parecem ter interferido no desempenho desses participantes.

Considerando os resultados expostos acima, foi aplicado o Teste de Sinais (unilateral) para verificar se os tipos de textos usados (“esmolas”, “clones” e “menores”) apresentavam influências quanto ao desempenho dos participantes, tendo relacionado dois textos por vez. Segue, abaixo, na Tabela 06, os resultados obtidos pelo Teste.

TABELA 6 - RESULTADOS DO TESTE DE SINAIS EM RELAÇÃO AOS TEXTOS.

Teste de Sinais	4. ^a Série EF			8. ^a Série EF			3. ^a Série EM		
	Texto 01	Texto 01	Texto 02	Texto 01	Texto 01	Texto 02	Texto 01	Texto 01	Texto 02
	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Texto 02	Texto 03	Texto 03	Texto 02	Texto 03	Texto 03	Texto 02	Texto 03	Texto 03
p=	0,031	0,5	0,031	0,109	0,5	0,125	0,125	0,5	0,5

Legenda: Texto 01 (esmolas) / Texto 02 (clones) / Texto 03 (menores)

Considerando cada operação separadamente, o teste revelou que apenas para os participantes da 4.^a série EF a análise comparativa entre o texto 01 (esmolas) e o texto 02 (clones) e entre o texto 02 (clones) e o texto 03 (menores) apresentaram diferenças significativas com $p= 0,031$. Para as demais comparações, não foram encontradas diferenças significativas. Ao que parece, o texto 02 (clones) oferece de alguma maneira mais facilidade aos participantes da 4.^a série EF em identificar as *justificativas* do autor do que os demais textos.

Também o resultado desse teste por não apontar diferenças significativas entre os textos para 8.^a série EF e para a 3.^a série EM, pode significar que a habilidade desses participantes em identificar justificativas independe do tipo de texto utilizado, uma vez que não aconteceu com os participantes da 4.^a série EF.

Com objetivo de examinar se havia diferenças entre as séries em relação a cada tipo de texto usado separadamente, aplicou-se o Teste Kruskal-Wallis. A seguir, a Tabela 07, mostra os níveis de significância obtidos pelo Teste.

TABELA 7 - ANÁLISE DOS TESTES KRUSKAL-WALLIS APLICADOS SOBRE OS TRÊS TEXTOS

Kruskal-Wallis	Séries	Média ord.	χ^2	g.l.	p.
Texto 01 (esmolas)	4. ^a EF	32,30	1,6705	1	0,1962
	8. ^a EF	27,62			
	4. ^a EF	42,50	3,5238	1	0,0605
	3. ^a EM	35,00			
	8. ^a EF	38,43	0,1758	1	0,6750
	3. ^a EM	36,90			
Texto 02 (clones)	4. ^a EF	24,68	0,0299	1	0,8628
	8. ^a EF	24,35			
	4. ^a EF	27,41	0,1260	1	0,7226
	3. ^a EM	26,71			
	8. ^a EF	29,65	0,0202	1	0,8870
	3. ^a EM	29,37			
Texto 03 (menores)	4. ^a EF	29,13	3,2150	1	0,0730
	8. ^a EF	23,22			
	4. ^a EF	19,71	0,4142	1	0,5198
	3. ^a EM	17,69			
	8. ^a EF	19,70	0,7364	1	0,3908
	3. ^a EM	22,15			

Como é possível observar na tabela acima, o teste indicou não haver diferenças significativas entre as séries em relação a cada texto. Esses dados mostram, portanto, que independente do texto utilizado, as três séries apresentaram habilidades em identificar as justificativas dos autores.

3.1.3 Análise da Questão 03

Descritor 013: Reconhecer as características típicas de um texto de análise/opinião (*tese, argumento, contra-argumento, refutação*) como editorial, crítica, artigo.

Para darmos continuidade à proposta metodológica desse estudo, destacamos dois aspectos que estão inseridos no descritor citado acima: primeiro, conforme o que já foi dito na seção *seleção de texto* (página 44), o presente estudo utilizou-se fundamentalmente de *artigo de opinião*; em segundo lugar, destacamos, entre os elementos de análise desse descritor, aquele que a questão 04 propõe estudar. Nesse caso, a proposta é investigar a habilidade dos alunos em identificar o(s) **contra-argumento(s)** nos textos.

O *contra-argumento* é entendido aqui como uma antecipação, feita pelo escritor, de objeções e restrições que possam surgir sua posição, como afirma Santos (1996). Essa autora ainda pontua que esse recurso abrange tanto a crítica direta aos argumentos do escritor como a consideração de idéias que justificariam a defesa de um ponto de vista contrário ao deste.

Sendo a argumentação considerada como uma atividade orientada para a resolução de diferenças de opinião, a presença de contra-argumentos não só traz para a mesma um elemento de oposição indispensável à sua realização, como também explicita o processo de negociação que possibilita a consecução de seu objetivo último. A apresentação dessa questão nas três tarefas deu-se da seguinte forma:

O que as pessoas que pensam diferente do(a) autor(a) diriam?

Uma primeira observação a ser feita é que a pergunta, a princípio, pode ter levado o aluno a mudar o foco de análise de maneira a deixar, temporariamente, de focalizar o que diz o *autor do texto* em pauta, ou seja, objeções, contra-argumentos, que o autor antecipa, e passar, *o próprio aluno*, a antecipar tais elementos de oposição. Ou, ainda, pode ter levado o aluno não apenas a identificar contra-argumentos como também antecipá-los ou até importá-los do texto 2, ou seja, a produzir, ele próprio contra-argumentos.

Diante disso, foi necessário classificar as respostas em dois níveis: o primeiro quanto à *identificação* ou *não* dos *contra-argumentos* e o segundo nível quanto ao tipo de resposta considerada como *produção de contra-argumento*, uma vez que os participantes, embora *não* identificando os *contra-argumentos* dos autores, conseguem produzir esse elemento. Foram consideradas respostas incorretas aquelas que apresentaram incoerências, respostas que repetem as mesmas idéias defendidas pelo autor do texto-base, ou seja, defendendo a mesma posição e não as contrárias, como foi solicitado na questão.

Contudo, as respostas enquadradas no segundo nível, por apresentarem produções de contra-argumentos e não identificação desse elemento na análise estatística, foram consideradas fazendo parte do grupo de respostas em que os participantes não conseguem identificar os elementos de oposição (contra-argumentos).

Para a análise dessa questão, dois juízes trabalharam independentes, apresentando um consenso de 93,%. Os casos de desacordo foram analisados e discutidos pelos dois juízes, chegando-se a um consenso quanto ao tipo de resposta dada pelos participantes.

Vejamos inicialmente exemplos em que os participantes conseguem *identificar elementos antecipados pelo próprio autor do texto*. Esse tipo de resposta é considerada correta no âmbito da identificação dos contra-argumentos utilizados pelos autores. Nos exemplos que se

seguem, foram preservadas as características da escrita dos participantes como suas falhas de pontuação e ortografia.

Os participantes Identificam os elementos antecipados pelo próprio autor do texto.

Texto 01: Deve-se dar esmolas?

_ o que as pessoas que pensam diferente da autora diriam?

OPINIÃO DO AUTOR DO TEXTO-BASE: É A FAVOR DE DAR ESMOLAS.

PARTICIPANTE 08: 4.ª SÉRIE EF (10 ANOS)

“Não der ismola mande eles trabalhar.”

PARTICIPANTE 27: 8.ª SÉRIE EF (14 ANOS)

“talvez achasem que o autor não tem uma noção muito clara da verdadeira situação existem programs “não de esmolas” porque existem pessoas que já se acomodaram nessa vida quanto mais você da mais eles pedem e menes procuram melhorar”

PARTICIPANTE 30: 3.ª SÉRIE EM (18 ANOS)

“Que dar esmola não é bom nem para quem dá nem para quem recebe; que a esmola é alienante e que se ele trabalhar terá com que se sustentar.”

** Os enunciados sublinhados nos protocolos acima, são os elementos considerados de oposição, antecipados pelo próprio autor do texto.*

Nos exemplos escolhidos, os participantes localizam no texto-base (esmolas) elementos de oposição antecipados pelo próprio autor do texto, encontrados nas linhas: 20 (não, vá trabalhar), na 21 (Essas campanhas como “não dê esmolas”) e nas linhas 6,7 e 8 (Em tese, pode ser correta esta idéia de que “dar esmola não é bom nem para quem dá nem para quem recebe) e nas linhas 35, 36 e 37 (A esmola não é alienante, a não ser quando é a única ação contra a miséria), sugerindo que tais elementos podem ser considerados argumentos de alguém que pensa diferente.

A seguir, são apresentados exemplos de respostas, em que os participantes conseguem produzir em vez de identificar os elementos de oposição (contra-argumentos). No entanto, para esse tipo de resposta, foi necessário classificar em categorias, devido à diversidade desse tipo de resposta encontrada nessa questão. No Quadro abaixo, apresentam-se as Categorias correspondentes às respostas dos participantes, tidas como produção.

QUADRO 1 - TIPOS DE CATEGORIAS RELACIONADAS A PRODUÇÃO DE ELEMENTOS DE OPOSIÇÃO/CONTRA-ARGUMENTOS

CATEGORIAS	ELEMENTOS DE OPOSIÇÃO
Categoria I	- Produz elementos de oposição diferentes do autor do texto-base.
Categoria II	- Produz, ele próprio, o ponto de vista contrário ao do texto-base.
Categoria III	- Importa elementos de oposição encontrados no texto 2 (texto-comparativo).

Logo em seguida, são apresentados exemplos de respostas em que os participantes produzem contra-argumentos a partir das idéias apresentadas pelos autores dos textos. Essas respostas são merecedoras de uma análise diferenciada, uma vez que não se enquadram no objetivo proposto pela questão. Contudo, como já foi justificado logo de início, a própria constituição da questão permitiu esse tipo de resposta. Sendo assim, seguem exemplos da Categoria I - O participante produz, ele próprio, elementos de oposição diferentes do autor do texto-base.

Categoria I - O PARTICIPANTE PRODUZ, ELE PRÓPRIO, ELEMENTOS DE OPOSIÇÃO DIFERENTES DO AUTOR DO TEXTO-BASE .

Você é a favor de clones humanos?

_ O que as pessoas que pensam diferente da autora diriam?

OPINIÃO DO AUTOR DO TEXTO-BASE: É A FAVOR DE DE CLONES HUMANOS

PARTICIPANTE 09: 4.ª SÉRIE EF (11 ANOS)

“diriam que a clonagem não é igual porque a clonagem não é feita por Deus .”

PARTICIPANTE 21: 8.ª SÉRIE EF (14 ANOS)

“Que a clonagem humana é uma forma de “se contentar” com outro ser que perderam, e que tudo isso é uma bobagem, fazer cópias de outras pessoas.”

PARTICIPANTE 07: 3.ª SÉRIE EM (19 ANOS)

“Que a clonagem pode trazer muitas conseqüências para população; ninguém sabe se esse “robor” pode fazer coisas absurdas.”

** Os enunciados sublinhados nos extratos acima, são os elementos que os participantes produzem para justificar o ponto de vista contrário ao do texto-base*

Nos exemplos acima, os participantes, ao produzir elementos de oposição (contra-argumentos), conseguem contrapor aos pontos de vista dos autores dos textos. O participante da 4.ª série contrapõe as idéias da autora afirmando que, se a “clonagem não é feita por Deus”, então as pessoas clonadas não seriam iguais; enquanto o participante da 8.ª série contrapõe-se à idéia da autora ao declarar que: “...a clonagem humana é uma forma de “se contentar”

com outro ser que perderam, e que tudo isso é uma bobagem ...” e, por fim, o participante da 3.^a série EM contrapõe proferindo que “ninguém sabe se esse robor (clone) pode fazer coisas absurdas”.

Em seguida, são apresentados exemplos, que ilustram respostas concernentes à Categoria II, em que o participante produz ele próprio, o ponto de vista contrário ao do autor do texto.

Categoria II _ O participante, produz ele próprio, o ponto de vista contrário ao do texto-base.

Menores de 18 anos deveriam ser condenados por crimes?

_ O que as pessoas que pensam diferentes da autora diriam?

Opinião do autor do texto-base: É contra que menores sejam condenados por crimes.

PARTICIPANTE 10: 4.^a SÉRIE EF (10 ANOS)

“Quem menores de 18 anos tinham que ser condenados”

PARTICIPANTE 02: 8.^a SÉRIE EF (14 ANOS)

“diriam é justa uma pessoa ser condenada pelo crime que cometeu

Participante 05: 3.^a Série EM (18 anos)

“Que era para colocar os menores na cadeia.”

**Os enunciados em sublinhado nos protocolos acima, são os elementos que os participantes produzem, ele próprio, o ponto de vista contrário ao do texto-base.*

Nessa Categoria encontram-se os participantes que constroem suas respostas com base na contraposição do ponto de vista defendido pelo autor do texto-base. Nos exemplos ilustrados acima, enquanto o autor do texto 03 defende que *menores não deveriam ser condenados por crime*, os participantes defendem uma posição contrária invertendo apenas a opinião do autor do texto-base.

Por último, são apresentados exemplos da Categoria III (*Importa elementos de oposição encontrados no texto 2*), em que os participantes, ao fazerem a leitura do texto-comparativo, importam elementos de oposição encontrados nele. Para compreender o surgimento desta Categoria, uma vez que os participantes tiveram de lançar mão do segundo texto, levantamos a seguinte hipótese explicativa: a descoberta de que o texto-comparativo trazia a opinião contrária do autor do texto-base.

Categoria III _ O participante, importa elementos de oposição encontrados no texto 2.

Você é a favor de clones humanos?

_ O que as pessoas que pensam diferentes da autora diriam?

Opinião da autora do texto-base: É a favor de clones humanos.

PARTICIPANTE 12: 4.^a SÉRIE EF (11 ANOS)

“Olha lá o clone de fulano no fundo no fundo eu não passaria de uma cópia”.

PARTICIPANTE 15: 8.^a SÉRIE EF (14 ANOS)

“Eles diriam que o clone *só teria aparência mas a personalidade* seria diferente da pessoa original.”

PARTICIPANTE 14: 3.^a SÉRIE EM (16 ANOS)

“Já como diz o texto 2: “*Engana-se quem pensa que o clone seria uma cópia perfeita de um ser humano*”; “*Os clones seriam como as fitas piratas: não teriam o mesmo valor da original*”; “*Se eu fosse um clone, me sentiria muito mal cada vez que alguém falasse: “Olha lá o clone de fulana...”*”

Nas ilustrações dos exemplos acima, os participantes conseguem, de fato, trazer elementos de oposição à posição do *autor do texto*, importando elementos contrários ao texto 02 (texto que defende posição contrária ao do autor, texto-base). As citações sublinhadas podem ser vistas no texto 2 (texto-comparativo): para o participante da 4.^a série nas linhas 25 a 28: “*Olha lá o clone de fulana*’. *No fundo, no fundo, eu não passaria de uma cópia*”; no participante da 8.^a série EF nas linhas 02 e 03: “*Ele teria a aparência, mas não a mesma personalidade.*” E no participante da 3.^a série EM, nas linhas 01 e 02: “*Engana-se quem pensa que o clone seria uma cópia perfeita de um ser humano.*”); e também nas linhas 19 a 21: “*Os clones seriam como as fitas piratas: não teriam o mesmo valor da original.*” A seguir, é apresentada uma tabela contendo os índices de desempenho dos participantes que identificaram os contra-argumentos contidos em cada texto.

TABELA 8 - NÚMEROS(N), FREQUÊNCIAS(F) E PERCENTUAIS(%) DE PARTICIPANTES QUE CONSEGUEM IDENTIFICAR CONTRA-ARGUMENTOS EM CADA TEXTO.

Séries	Texto 01 (escolas)			Texto 02 (clones)			Texto 03 (menores)		
	N	F	%	N	F	%	N	F	%
4. ^a EF	30	03	10	22	0	0	23	02	9,0
8. ^a EF	31	07	23	27	02	7,0	28	03	11
3. ^a EM	45	17	38	31	02	6,0	12	01	8,0

Considerando-se os desempenhos dos participantes apresentados na Tabela acima, observam-se os baixos índices de acertos nas três séries. Contudo, o melhor desempenho dos participantes de cada série encontra-se no texto 01 (esmolas).

Para analisar as diferenças de desempenhos dos participantes nessa questão, foi aplicado o Teste Qui-Quadrado em cada série por texto, como mostra a Tabela 09, que se segue.

TABELA 9 - ANÁLISES DOS TESTES QUI-QUADRADO SOBRE OS ACERTOS NA TAREFA DE IDENTIFICAÇÃO DE CONTRA-ARGUMENTOS

SÉRIES	TEXTO 01 (ESMOLAS)	TEXTO 02 (CLONES)	TEXTO 03 (MENORES)
4. ^a EF	$\chi^2(1) = 19,200$ p= 0,000	Ausência de Acerto	$\chi^2(1) = 15,695$ p= 0,000
8. ^a EF	$\chi^2(1) = 9,3226$ p= 0,002	$\chi^2(1) = 19,592$ p= 0,000	$\chi^2(1) = 17,285$ p= 0,000
3. ^a EM	$\chi^2(1) = 2,688$ p= 0,101	$\chi^2(1) = 23,5161$ p= 0,000	$\chi^2(1) = 8,3333$ p= ,003

Como pode ser visto na tabela acima, o teste revelou diferenças significativas em todas as séries, com exceção do texto 01 (esmolas) para os participantes da 3.^a série EM. O que se pode concluir a partir desses dados, é que a identificação de contra-argumentos foi problemática em todas as séries e para todos os textos, com exceção do caso indicado acima.

Uma vez que a identificação dos contra-argumentos mostrou-se extremamente problemática para os participantes em todos os textos, torna-se praticamente irrelevante indagar se algum dos textos teria sido “particularmente” problemático para os participantes.

Diante de tais resultados, uma hipótese que pode ser levantada é que a própria estrutura da questão pode ter levado os participantes a produzirem mais contra-argumentos do que identificá-los. Conforme visto anteriormente, a formulação da questão (O QUE AS PESSOAS QUE PENSAM DIFERENTE DO(A) AUTOR(A) DIRIAM?) motiva os participantes a darem respostas em que não foi preciso identificar nos próprios textos os contra-argumentos expostos pelos autores.

3.1.4 Análise da Questão 04

Descritor 020: Comparar opiniões/pontos de vistas em dois textos sobre o mesmo tema.

Diferentemente das questões anteriores (01 a 04), que estão diretamente relacionadas à leitura do texto-base, nesta questão, os participantes terão de fazer a leitura do texto comparativo para poder confrontar com o ponto de vista do autor do texto 01, que fica exposto na primeira página do caderno de tarefa (ver Anexo). A apresentação dessa questão deu-se da seguinte forma:

- Ao se fazer a leitura do **texto 02*** abaixo, comparando com a do **texto 01*** da primeira página, permitir-se-á concluir que

- (A) os dois textos são a favor (a dar esmolas/ de clones humanos/ menores de 18 anos deveriam ser condenados).
- (B) os dois textos são contra (a dar esmolas/a clones humanos/a menores de 18 anos deveriam ser condenados).
- (C) o **texto 1*** é *a favor* e o **texto 2*** é *contra* (a dar esmolas/ a clones humanos/ menores de 18 anos deveriam ser condenados).
- (D) o **texto 1*** é *contra* e o **texto 2*** é *a favor* (a dar esmolas/ a clones humanos/ menores de 18 anos deveriam ser condenados).

**texto 1: texto-base (como o primeiro texto apresentado em cada tarefa de identificação)*

**texto 2*: texto-comparativo (como o segundo texto apresentado em cada tarefa de identificação)*

Para os textos “Esmolas” e “Clones” a alternativa “C” é a correta uma vez que os autores desses textos tomam uma posição *a favor*, enquanto para o texto “Menores” seria alternativa “D”, no qual o autor apresenta uma posição *contrária*.

Na Tabela 10, tem-se a percentagem e o número de participantes que conseguiram identificar o ponto de vista de cada autor ao compará-los entre si.

TABELA 10 - NÚMEROS(N), FREQUÊNCIA(F) E PERCENTUAIS(%) DE PARTICIPANTES QUE IDENTIFICARAM OS PONTOS DE VISTA DE DIFERENTES AUTORES

Séries	Texto 01 (escolas)			Texto 02 (clones)			Texto 03 (menores)		
	N	F	%	N	F	%	N	F	%
4. ^a EF	33	18	55	26	25	96	26	09	35
8. ^a EF	31	23	74	29	25	86	30	22	73
3. ^a EM	45	32	70	31	28	90	13	08	61

Como podemos observar, todos os grupos de participantes apresentaram um excelente desempenho (>85%) ao comparar os pontos de vista dos autores do texto 02 (clones). Em relação aos demais textos, foi apresentada variação de índices de acertos entre as séries, em comparação com o resultado do texto 02 (clones), principalmente os participantes da 4.^a série EF.

Com a finalidade de examinar se havia diferenças no desempenho entre os participantes, foi aplicado o Teste Qui-quadrado em todas as séries de acordo com os dados obtidos em cada texto. A análise estatística revelou que em cada grupo de série, separadamente, existem diferenças significativas quanto ao desempenho dos participantes em cada texto. Abaixo são apresentadas as descrições por série e as respectivas discussões:

- a) nos participantes da 4.^a série EF, houve diferença significativa apenas no texto 02 (clones), com $p = 0,0000$, não sendo apresentadas diferenças significativas nos demais textos (texto 01/escolas $p = 0,6015$ e texto 03/menores, $p = 0,1167$). Isso pode significar para essa série que o texto 02 (clones) facilitou o desempenho desses participantes ao identificarem dois pontos de vista em textos diferentes;

- b) para os participantes da 8.^a série EF, o Teste Qui-Quadrado apontou diferenças significativas em todos os três textos: para o texto 01 $p = 0,007$, para o texto 02 (clones) $p = 0,0001$ e para o texto 03 (menores) $p = 0,0106$. Isso pode significar que os participantes tiveram um bom desempenho nessa questão em relação à expectativa tomada pelo Teste;
- c) para os participantes da 3.^a série EM, o Teste Qui-Quadrado apontou diferenças significativas em relação ao texto 01 (esmolas) apresentando $p = 0,0046$ e no texto 02 (clones) com $p = 0,0000$. Contudo, não foram apresentadas diferenças significativas em relação ao texto 03 (menores) com $p = 0,4054$. Esses resultados podem sugerir que o texto 03 (menores) pode ter dificultado o desempenho desses participantes ao identificarem pontos de vista em diferentes textos.

De uma forma geral, foi demonstrado que os melhores desempenhos nas três séries ao se comparar pontos de vistas diferentes foi com a leitura do texto 02 (clones) apresentando índice de acerto acima de 85%. Uma hipótese a ser levantada quanto a esse resultado, é conjecturar que a explicitação dos pontos de vista dos autores tenha facilitado as identificações dos pontos de vista.

Para fim de comprovação da nossa hipótese, aplicou-se o Teste de Sinais separadamente em cada série para investigar se os textos utilizados (“esmolas”, “clones” e “menores”) influenciava no desempenho dos participantes ao comparar pontos de vista diferentes.

O resultado do teste mostrou diferenças significativas apenas no desempenho dos participantes da 4.^a série EF entre o texto 01 (esmolas) e o texto 02 (clones) apresentando $p = 0,004$ e entre o texto 02 (clones) e o texto 03 (menores) com $p = 0,0005$. Isso pode significar que o texto 02 (clones), em si, oferece facilidade para os participantes dessa série identificar pontos de vista em diferentes textos. Em relação às outras séries, o teste revelou que,

independente do texto utilizado, os participantes conseguem apresentar um bom desempenho nessa tarefa.

Com o objetivo de examinar se havia diferenças no desempenho entre os grupos de participantes em relação a cada texto, aplicou-se o Teste Kruskal-Wallis (uma amostra). Esse teste revelou haver diferença significativa apenas entre os participantes da 4.^a e 8.^a séries EF, em relação ao texto 03 ($p = 0,004$). Esta diferença deveu-se ao fato de que os participantes da 8.^a série EF tiveram um desempenho melhor (73%) do que os participantes da 4.^a série EF (35%).

Em síntese, como indicado pelos resultados até então apresentados, os grupos de participantes foram bem sucedidos ao identificarem pontos de vistas em textos diferentes, isso é particularmente notado quando se observam os dados relacionados ao texto 02 (clones). No entanto, em relação aos textos 01 (esmolas) e o texto 03 (menores), apenas os participantes da 4.^a EF apresentaram dificuldades em identificar os pontos de vista dos diferentes autores.

3.2 Tarefa de Produção

‘Há várias razões possíveis por que as crianças podem ter dificuldade em argumentar por escrito. A escrita não só requer troca de situações de diálogo para a situação de monólogo (sempre é mais fácil de considerar a outra pessoa quando ele ou ela estão presentes), também requer a mudança de um texto não muito elaborado para texto elaborado’

Golder & Coirier, 1994

Todas as produções escritas pelos participantes foram analisadas em função da presença e ausência dos elementos constituintes da escrita argumentativa (ponto de vista, justificativas, contra-argumento e resposta). Assim, foi possível comparar as habilidades de produção da escrita argumentativa dos alunos da mesma série e inter-séries.

Embora o tema proposto para a tarefa de produção (Deve-se dar esmolas ?”) tenha sido um dos temas utilizado nas tarefas de identificação dos elementos constitutivos da argumentação, não se pode afirmar que os resultados obtidos na produção de texto escrito tenham sofrido alguma influência quanto à composição dos elementos estruturais que compõem um texto escrito argumentativo, ou que venha ser tomado como efeito de treinamento.

Participaram das análises das produções três juízes independentes, de forma cada qual ficou responsável pelas produções de uma série (4.^a, 8.^a séries EF e 3.^a série EM). Os casos de desacordo entre cada juiz e a experimentadora (que também fez as análises, separadamente) eram tratados com um terceiro juiz mais experiente nesse tipo de trabalho. O índice de acordo obtidos entre os julgamentos foi da ordem de 90%.

A análise das produções escritas permitiu a elaboração do quadro que se segue. Ele focaliza a forma como os elementos constitutivos aparecem nas produções. Vale salientar que os textos

foram analisados de acordo o aparecimento dos elementos e não pela ordem expressa no quadro abaixo, ou seja, podemos encontrar textos em que a justificativa venha a aparecer antes do ponto de vista e assim por diante. Em todos exemplos citados dessa tarefa, foram preservadas as características da escrita dos participantes: por exemplo, as falhas de pontuação e ortografia.

QUADRO 2 - CLASSIFICAÇÃO DOS TEXTOS PRODUZIDOS DE ACORDO COM A PRESENÇA DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO 'ESQUEMA ARGUMENTATIVO'

TIPO	CLASSIFICAÇÃO	ESPECIFICAÇÃO
01	PV + J	Ponto de vista mais justificativa
02	PV + J + CA	Ponto de vista mais justificativa mais contra-argumento
03	PV + J + CA + R	Ponto de vista mais justificativa mais contra-argumento mais a resposta.

Essas classificações são explicitadas e exemplificadas abaixo, constando entre parênteses cada elemento produzido pelos participantes. Os exemplos que se seguem são produções do **tipo 01** em que aparecem os elementos **PV+J** (pontos de vista e justificativas).

TIPO 01: **PV + J** (PONTO DE VISTA MAIS JUSTIFICATIVAS)

TEMA: **ESMOLAS**

PARTICIPANTE 17: 4.^a SÉRIE EF (10 ANOS)

1. por que muito deles não tem casa [J] por isso **devemos contribuir** [PV – dando esmolas]
2. para melhora nosso país. [J]

PARTICIPANTE 36: 8.^a SÉRIE EF (13 ANOS)

1. **Não** [PV]. Porque os velhos recebem aposentadoria é as crianças os pais ficam
2. em coisa e manda os filhos irem pedir [J] então **eu acho que**
3. **não**[reafirmando seu PV]

PARTICIPANTE 11: 3.^a SÉRIE EM (17 ANOS)

1. **Na minha opinião eu acho que** em certos
2. casos não se deve dar esmolas [PV] , pois, acaba deixando
3. as pessoas muito acomodadas [J].”

Negrito = pontos de vista / Sublinhado = Justificativa

Os exemplos citados acima podem ser considerados a nível de explicitude, como produções simples, nos quais os *pontos de vista* e as *justificativas* são facilmente identificados logo nas primeiras linhas.

Neste momento, é interessante fazer uma breve análise quanto à presença de marcadores de *opinião* ou *ponto de vista* encontrados nas produções. Esse recurso foi considerado presente, quando era utilizado adequadamente. Não houve muita variedade entre os marcadores utilizados nas séries. Variaram entre: *eu acho que, na minha opinião, eu acredito, eu penso que*. Os pontos de vista são devidamente marcados (em negrito) nos extratos dos participantes da 8.^a série do EF (*eu acho que não*) e da 3.^a série do EM (*Na minha opinião eu acho que...*).

Porém, das 35 produções dos participantes da 4.^a série EF, apenas em quatro podem ser encontrados marcadores de opinião. Na 8.^a série, das 29 produções analisadas, encontramos quinze em que aparecem marcadores de *ponto de vista*. Já nas 13 produções feitas pelos participantes da 3.^a série, encontramos oito produções com pontos de vista marcados. Todos esses protocolos podem ser vistos em anexos (III).

A presença das *justificativas* nos textos constitui uma das demandas de uma escrita argumentativa. Para sua análise, limitamos, mais especificamente, quanto à sua presença e ao uso de marcadores, uma vez que a maioria dos participantes apresentaram justificativas ao produzir seus textos. Os critérios utilizados para a análise dos marcadores de justificação foram os mesmos adotados para os marcadores de posição _ conectivos utilizados adequadamente, classificados em termos de presença e ausência. Os recursos coercivos encontrados nas produções foram: *para que, porque, pois*. Contudo, o mais utilizado pelos participantes das três séries foi o “*porquê*”, quase em sua totalidade.

Ilustraremos, a partir de agora, exemplos de produções em que aparecem os seguintes elementos: PV+J+CA, porém serão destacados os contra-argumentos, uma vez que nos exemplos anteriores foram destacados os *pontos de vista* e as *justificativas*:

TIPO 02: **PV + J + CA** (PONTO DE VISTA MAIS JUSTIFICATIVAS + CONTRA-ARGUMENTO)

TEMA: **ESMOLAS**

PARTICIPANTE 21: 4.^a SÉRIE EF (13 ANOS)

1. *Sim [PV] **porque** as pessoas não tem dinheiro e as crianças*
2. Pedem o dinheiro para comprar comida [J] **mais as vezes** elas
3. Pedem para comprar drogas de todo tipo [CA]

PARTICIPANTE 03: 8.^a SÉRIE EF (14 ANOS)

1. EU ACHO QUE SE DEVE SIM DAR ESMOLAS [PV], É MUITO
2. triste você ver aquelas crianças te pedindo uma ajuda
3. para comprar algo pra comer[J]. **Apesar** que alguns pedem
4. esmolas para comprar o seu vício como a cola ou qual-
5. quer outra droga [CA]. Você ajudando à um necessitado
6. terá sua recompensa um dia, pelo seu ato de solidariedade.
7. dariedade.

PARTICIPANTE 10: 3.^a SÉRIE EM (20 ANOS)

1. Acho que não deve dar esmola em alguma acusação [PV], **porque tem menores**
2. **pedindo esmola em sinais de trânsito** [J]. **O certo o lugar de criança**
3. **é na escola. Mas por outra parte tem pessoas que estão**
4. **desempregada que depende dessa maneira para viver**[CA].

Negrito=pontos de vista / Sublinhado = Justificativas / *Itálico* = Contra-argumento

Nesses exemplos, nota-se que o elemento de oposição é marcado com as seguintes proposições: *mais* (mas) às *vezes*, *apesar*, *mas por outra parte*. Como será visto mais adiante, a frequência desse tipo de texto contendo PV+J+CA é mínima, principalmente na 4.^a série EF. Nos exemplos das séries do ensino fundamental, a presença do contra-argumento é indicada pela idéia de que “*as pessoas que pedem esmolas podem vir a comprar drogas*”. No caso do participante da 3.^a série do EM, que tem opinião contrária de dar esmolas, a referência que ele faz de que “*Mas por outra parte tem pessoas que estão desempregada que depende dessa maneira para viver*” parece cumprir o papel da voz que se contrapõe.

Por último, apresentaremos exemplos de produções de textos nos quais os elementos **PV+J+CA+R** se faz presente.

TIPO 03: **PV + J + CA + R** (PONTO DE VISTA MAIS JUSTIFICATIVAS MAIS CONTRA-ARGUMENTO MAIS RESPOSTA)

TEMA: **ESMOLAS**

PARTICIPANTE 03: 4.^a SÉRIE EF (10 ANOS)

1. Em algumas ocasionis [Resposta Negociada – *o que vem a seguir sugere que ela pensou primeiro que não se deve dar esmola*] por que tem gente que é
2. govem bonito e não que ir as ruas proucurar trabalho [J 1]
3. **mais** tem gente que e idoso[CA] tasserto que idoso não,
4. consegue trabalho [Resposta 1 do CA] e vende algumas coisas [Resposta 2 do CA] e essa é a
5. minha opinião [PV – a que aparece em cima como Resposta Negociada “em algumas ocasiões”]

PARTICIPANTE 27: 8.^a SÉRIE EF (14 ANOS)

1. Não[PV]. **Cada vez que você da uma esmola**
2. **você esta colaborando para que mais uma**
3. **peessoa comese a pedir [J] muitas pais de família**
4. **com a ameaça de desemprego recorem a esse recurso**
5. **de pedir esmolas tenho consciencia de que muitos**
6. **realmente precisam ‘mais’ infelizmente no brasil**
7. **muitos são prejudicados [CA] por causa de outros muitos**
8. **que se acomodaram em pedir[R].**

PARTICIPANTE 09: 3.^a SÉRIE EM (16 ANOS)

1. Acredito que não deve-se dar esmolas[PV], ‘*mas’ a situação que*
2. *vemos, das crianças abandonadas, carentes, que necessitam não*
3. *só de alimento mais de afeto [CA]. É por essas e outras coisas que*
4. *na maioria das vezes fazemos o que não deve,[R] pois podemos dar um*
5. **mal costume não as crianças, mais sim a seus pais ou “Respon-**
6. **sáveis”, na sua maioria exploram os próprios filhos, e com isso**
7. **sofrem os “pequenos” que são tanto nossos filhos quanto “deles”.**
8. **pois não tem culpa de nada[J].**
9. **Pra mim, que tenho um pouco mais de sorte com a**
10. **família, sinto que é uma obrigação não de dar esmolas [confirmação do PV], ‘mais’ sim**
11. **arrumar alguma solução pra essa escassez, que**
12. **é tão antiga em nossa Sociedade [J].**

Negrito = pontos de vista / **Sublinhado** = Justificativa
Itálico = Contra-argumento / **Itálico negrito** = Respostas

A presença de unidade de contra-argumento tem sido considerada pela literatura e também nesse estudo, como um indicador eficiente de habilidades argumentativas, na medida que os participantes ponderam ao menos duas posições divergentes. Como o tratamento da objeção é um dos aspectos centrais na definição de uma escrita argumentativa elaborada, podemos classificar os exemplos acima como tal.

A análise das produções escritas permitiu a elaboração do quadro que se segue. Ele focaliza em que medida cada série tende a criar uma estrutura textual caracterizada pela presença dos elementos considerados constitutivos do ‘esquema argumentativo’.

TABELA 11 - PERCENTUAIS DE PARTICIPANTES QUE PRODUZIRAM CADA ELEMENTO CONSTITUTIVO DO ‘ESQUEMA ARGUMENTATIVO’

Elementos constitutivos do ‘esquema argumentativo’	4. ^a Série EF n= 35	8. ^a Série EF n=29	3. ^a Série EM n=13
<i>PV</i>	100	100	100
J	100	100	100
CA	14	55	92
R	11	52	85

Reexaminando os valores percentuais dispostos na tabela acima, observa-se que em todas produções apresentou-se uma estrutura mínima argumentativa formada por um *ponto de vista* e uma *justificativa* (ANEXO III). Diferentemente aconteceu em relação à presença do elemento de oposição, o *contra-argumento*, sua ocorrência inter-séries é de forma gradativa, em conjunto com a *resposta*.

De maneira geral, o desempenho dos participantes ao produzirem produções apresentando todos os elementos argumentativos, variou em função da série. Contudo, também é observado, mesmo em percentual menor, que os participantes da 4.^a e da 8.^a série também apresentaram habilidades para gerir textos argumentativos completos.

Tomando-se a amostra como um todo, quando os resultados encontrados foram submetidos ao teste Qui-Quadrado, a frequência de textos contendo *contra-argumentos* e *respostas*, o teste informou, que não houve diferença significativa no desempenho dos participantes da 8.^a série ($\chi^2_{(1)} = 0,3103$; $p = 0,5775$ e $\chi^2_{(1)} = 0,0345$; $p = 0,8527$, respectivamente). Entretanto, com as diferenças significativas encontradas nas outras duas séries tem-se a seguinte compreensão:

- a) para os participantes da 4.^a série EF, as diferenças significativas ocorreram no sentido de que, por os participantes não apresentarem um bom desempenho (14% e 11%), isso pode significar que a introdução desses elementos (contra-argumentos e resposta) nas produções escritas, é uma tarefa de difícil manejo para essa série;
- b) diferentemente, os participantes da 3.^a série EM, por apresentarem um bom desempenho (92% e 85%) ao inserirem todos os elementos argumentativos nessa tarefa, o teste apresentou diferenças significativas ($\chi^2_{(1)} = 9,3077$; $p = 0,002$ e $\chi^2_{(1)} = 6,2308$; $p = 0,01$, respectivamente), sugerindo que, na produção de textos argumentativos escritos, inserir esses elementos é de fácil manejo para os participantes dessa série.

De acordo com os resultados acima apresentados, principalmente entre os participantes da 4.^a e 8.^a série EF, evidencia-se que, embora os participantes tenham clareza da situação proposta (adequação do tema, pontos de vistas), sentem dificuldades em utilizar certos recursos argumentativos (contra-argumentos e repostas) para estabelecer a articulação entre as idéias propostas.

3.3 Análise Comparativa das Tarefas de Identificação e de Produção

Considerando a possibilidade de que tarefas distintas (identificação e produção de texto) demandam processos cognitivos distintos, o presente estudo procurou investigar primeiro habilidades específicas da argumentação de alunos de séries diferentes, através das tarefas identificação de elementos e produção de texto argumentativo, no sentido de comparar tais resultados. Este tipo de comparação entre essas tarefas e com alunos de escolas públicas não é documentado na literatura de forma que esse estudo baseado na estrutura do gênero dos textos apresentados, examinou as dificuldades e habilidades nas realizações das tarefas comparando-as de acordo com os elementos constitutivos da argumentação.

A importância desta comparação se fundamenta nas seguintes hipóteses: primeiro, por considerar que aprendizagem sistemática de construção de textos escritos argumentativos escritos requer do escritor conhecimento da estrutura organizacional desse tipo de texto (*ponto de vista, justificativa, contra-argumento e resposta*) e, segundo um fator que contribuiria para a formação do esquema argumentativo seria a possibilidade de reconhecer a presença de seus elementos constitutivos em diferentes gêneros textuais (editorial, artigo de opinião, crônicas, etc.).

Partindo dessas possibilidades, a questão agora investigada é se o desempenho dos participantes varia conforme as tarefas ou em relação ao manejo de cada elemento da argumentação.

Procurou-se, ainda, investigar: se uma das tarefas (identificar / produzir) pode ser considerada mais fácil que a outra; se o desempenho dos participantes depende do nível de escolaridade e quais seriam os elementos da argumentação que os participantes conseguem manejar satisfatoriamente nas duas tarefas.

A análise comparativa dos resultados dessas tarefas (identificação e produção) será realizada de acordo com os seguintes elementos da argumentação: *ponto de vista, justificativas, contra-argumento e respostas*. No entanto, o quarto elemento - *resposta* – não poderá ser analisado em relação às tarefas, por não ter sido inserido na tarefa de identificação, tendo sido apenas analisado na tarefa específica de produção.

Dessa forma, essa análise permitirá investigar se os participantes das séries envolvidas, ao identificarem os elementos da argumentação, também conseguem inseri-los na sua produção de texto e vice-versa.

Os dados, discutidos aqui, foram analisados de acordo com o número de participantes que realizaram as duas tarefas envolvidas pelo mesmo tema – *esmolas*.

Para fins de uma melhor visualização dos resultados das tarefas, apresentaremos dois gráficos (segue abaixo) que nos darão uma visão mais clara dos dados a serem analisados.

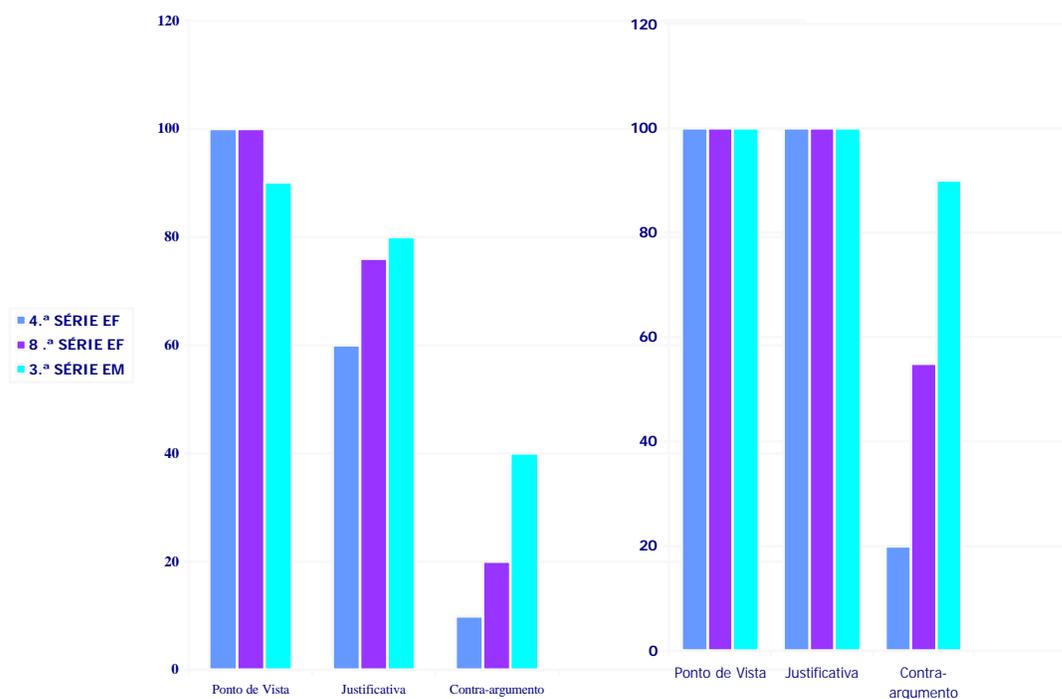


GRÁFICO 1. DADOS DO DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NA TAREFA DE IDENTIFICAÇÃO

GRÁFICO 2. DADOS DO DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NA TAREFA DE PRODUÇÃO

Considerando primeiramente o manejo do *ponto de vista* dos participantes em ambas tarefas, observa-se que o percentual desse elemento presente nas três séries é quase de 100%. O que pode significar que este elemento pode ser considerado de fácil manejo em ambas tarefas, independente da série dos participantes.

Ainda que, para a maioria dos participantes da amostra investigada a apresentação de idéias em apoio ao ponto de vista (*justificativas*) também não se constitua num problema na produção de texto, pois, mesmo entre escritores mais jovens, o percentual atinge a marca de 100%. No entanto, os resultados apresentados na tarefa de identificação apontam que a necessidade de que reconheçam essas *justificativas* não parece completamente evidente para todos, principalmente para os participantes da 4.^a série EF.

Diante desses dados, ao aplicar a Prova de McNemar, foram detectadas diferenças significativas quanto ao manejo de *justificativas* nas tarefas de identificação e produção nos participantes da 4.^a e 8.^a séries EF ($p=0,0002$ e $p=0,0020$, respectivamente). Isto significa dizer que o desempenho desses participantes parece depender do tipo da tarefa a ser executada ao tratar do elemento *justificativa*, o mesmo não ocorre com os participantes da 3.^a série EM, pois o teste aponta que o desempenho independe do tipo da tarefa. Isso significa dizer que a habilidade de *justificar* se encontra presente em todos os participantes, mas não a habilidade de identificar esse elemento em textos escritos, o que remete às demandas cognitivas específicas ao uso deste esquema particular.

Diferentemente dos resultados obtidos em relação ao *ponto de vista e da justificativa*, o manejo do contra-argumento foi, no entanto, uma ocorrência menos freqüente, principalmente na tarefa de identificação nas três séries, uma vez que, na tarefa de produção, a freqüência da presença desse elemento foi maior, principalmente nas produções dos participantes da 3.^a série EM (92%). Aplicando a Prova de McNemar, foram reveladas diferenças significativas para 8.^a série EF e a 3.^a série EM ($p=0,02$ e $p=0,01$, respectivamente). Isso pode significar que o desempenho dos participantes em relação a esse elemento depende da tarefa realizada, principalmente para os participantes da 3.^a série EM, uma vez que produzir esse elemento não foi problemático. Para os participantes da 4.^a série EF, o Teste revelou diferenças não signifi-

cativas quanto à variação de tarefa, isso significa dizer que, independente do tipo do tarefa, o elemento de oposição é uma questão problemática para essa série.

Partindo das variações dos resultados nas tarefas de identificação e produção, de um modo geral, observa-se que os elementos de suporte _ *ponto de vista e justificativa* _ tendem a aparecer com uma frequência maior que os elementos de negociação _ *contra-argumento e resposta*, principalmente para os participantes da 4.^a e 8.^a séries EF.

Ainda assim, tomando-se a amostra como um todo, não se pode afirmar que ausência de qualquer desses elementos (*ponto de vista, justificativa, contra-argumento e resposta*) numa produção venha sugerir que tais participantes não possuam habilidades de inseri-los em textos. Essa pesquisa tem como objetivo de mostrar que independente dos percentuais terem apresentados inferior para determinados elementos, ela nos diz que tais resultados demonstram que o manejo desses elementos já existe em todos participantes. Ao compararmos os resultados das tarefas, queríamos mostrar em qual delas os participantes apresentariam maior facilidade de manejar tais elementos. O ensino da língua portuguesa, que tradicionalmente apega-se à ênfase na teorização gramatical, pode ter levado tais alunos a não desenvolverem tal habilidade.

De um modo geral, os resultados mostraram-se interessantes, pois confirmaram a relação entre desempenho nas tarefas identificação e de produção de texto, porém, não foram suficientes para indicar se a habilidade argumentativa, envolvida nas tarefas, exigiram um conhecimento argumentativo e que tenha sido um fator facilitador da aquisição dessa habilidade. Contudo, a partir da análise realizada, apareceu como relevante na evolução da habilidade argumentativa.

4.1 Discussão e Conclusão

De acordo com o que foi abordado no Capítulo 1 acerca da aquisição da escrita argumentativa, a maioria dos estudos desenvolvidos nessa área, tem se concentrado na questão do desempenho dos escritores de diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade, focalizando predominantemente alunos de escolas particulares. Entretanto, nada temos sobre estudos que investiguem o desempenho de alunos de escola pública quanto habilidade da escrita argumentativa.

Diante de tal constatação, esse estudo vem trazer importantes contribuições, pois revela resultados satisfatórios principalmente em relação aos alunos da 4.^a EF quanto à habilidade da escrita argumentativa, uma vez que os resultados apresentados no Relatório Estadual do SAEPE (2000), constatou-se que alunos da 8.^a EF e da 3.^a EM da rede pública, ao serem avaliados nos tópicos de argumentação, apresentaram um desempenho inferior à média.

Sendo assim, ao ter apresentado em seções anteriores os resultados do desempenho dos participantes em cada etapa desse estudo, faz-se necessário, a partir deste momento, refletirmos a sua pertinência perante as Matrizes de Referência do Estado de Pernambuco. Para isso, discutiremos as especificidades encontradas em cada série, de acordo com os objetivos propostos em cada tarefa.

Para os participantes da 4.^a EF, foi possível observar a presença da habilidade em identificar alguns elementos básicos da argumentação em detrimento de outro. À primeira vista, foi fácil detectar a habilidade desses participantes em identificar e produzir *pontos de vista*, uma vez que todos participantes desempenharam bem a questão referida a esse objetivo_ identificar a tese de um texto. De acordo com as Matrizes de Referência, essa habilidade só é avaliada na 3.^a EM. Como se trabalhou com três textos diferentes, foi também possível observar que esses

participantes tiveram os melhores desempenhos no texto 01 (esmolas) e no texto 02 (clones), apresentando dificuldades no texto 03 (menores). Em relação aos desempenhos dos participantes da 8^a EF e da 3.^a EM, não apresentaram quaisquer dificuldade nas duas tarefas (identificação e produção), apresentando um bom desempenho nos três textos.

Ao passarmos ao segundo elemento básico do esquema argumentativo *_justificativa_* tratado na questão 02 da tarefa de identificação, temos as seguintes considerações: esse elemento esteve presente em todas as produções analisadas, os participantes de cada série apresentaram um bom desempenho nos três textos. Contudo, houve uma pequena variação de desempenho por parte dos alunos da 4.^a EF no texto 01(esmolas) e no texto 03 (menores), não comprometendo, contudo, os resultados da tarefa em geral (conferir a tabela 04 da página 68).

É interessante salientar, nesse momento, que a maioria dos elementos da estrutura argumentativa encontrada nas produções dos alunos da 4.^a EF consistem na presença desses dois elementos básicos *_pontos de vista e justificativas_*.

A questão 03 trata de identificar o elemento de oposição (*contra-argumento*) utilizado pelos autores para antecipar as objeções. Essa questão foi considerada problemática, não alcançando o objetivo proposto à questão. Contudo, um fato surpreendente nessa questão foi que a maioria dos alunos, mesmo não conseguindo identificar os elementos de oposição apresentados pelos autores, eles produzem contra-argumentos no lugar de identificá-los. E, ao compararmos com a tarefa de produção, encontramos um baixo índice desse elemento nos textos produzidos. Podemos tirar daí, como conclusão, que o escritor, ao produzir texto argumentativo, em não inserindo todos os elementos que compõem a estrutura argumentativa (*ponto de vista, justificativa, contra-argumento e resposta*), não significa que não saiba manejá-los. A idéia que o escritor pode ter é que esse(s) elementos(s) não tenha tanta importância para o

objetivo que se quer no momento, ao expor uma opinião. Em todas as séries, o desempenho dos participantes na identificação de elementos de oposição foi baixo nos três textos.

Em relação à tarefa de produção, a presença desse elemento foi de acordo com nível de escolaridade, tendo apresentado um melhor desempenho pelos alunos da 3.^a série do ensino médio, depois os alunos da 8.^a EF e, por último, da 4.^a EF. Vale ressaltar que esse descritor só é referido nas Matrizes de Referências do SAEPE, para os alunos da 3.^a EM, e, como foi discutido, até os alunos da 4.^a EF conseguem manejá-lo.

Por fim, temos a última questão referente à habilidade de identificar pontos de vista em dois textos de opiniões diferentes. A questão 04 é referente ao descritor D020 (*Comparar opiniões/pontos de vista em dois textos sobre o mesmo tema.*) destinado aos alunos da 8.^a EF. O desempenho dos participantes nessa questão variou de texto para texto, principalmente para os alunos da 4.^a EF e a 3.^a EM em relação ao texto 01 (esmolas). Mas o desempenho dos participantes em relação ao texto 02 (clones) foi superior à média.

Diante de todas considerações levantadas, observou-se que o principal fator que pode levar os participantes a ter um bom desempenho nas atividades de escrita argumentativa corresponde ao tipo de texto trabalhado, uma vez que dos três textos trabalhados, o texto 02 (clones) foi o que proporcionou a todos os participantes e para a maioria das questões os melhores desempenhos, enquanto para os demais textos certas questões foram favorecidas e outras não.

Conforme os resultados apresentados ao longo desse trabalho, eles nos permitem sugerir que os descritores vistos nas três séries sejam inseridos nas Matrizes de Referência a partir da 4.^a EF, e que, nas avaliações futuras, sejam utilizados textos envolvendo o maior número possível de descritores para o mesmo conteúdo, de forma que sejam caracterizadas as habilidades dos alunos referentes a esse conteúdo, como, por exemplo, em nossa pesquisa foi possível avaliar três descritores num mesmo texto, facilitando o processo de análise. Concomitantemente,

deve-se propor o uso de texto argumentativo nas salas de aulas de forma mais freqüente, com o objetivo de desenvolver não só a escrita argumentativa, como também o pensamento crítico tão importante para o desenvolvimento cognitivo.

4.2 Implicações Educacionais

Em debates em sala de aula, argumentar e defender um ponto de vista pode ser simples quando é feito oralmente. Contudo, se for decidido fazê-lo por escrito, vai requerer dos alunos uma organização dos argumentos que sustentem melhor as idéias.

Golder e Coirier (1994,1996) defendem a idéia de que produzir textos argumentativos escritos torna-se mais difícil do que, por exemplo, o narrativo. Essa dificuldade pode estar relacionada a três questões básicas: a negociação com interlocutores ausentes; as próprias dificuldades oriundas da produção de qualquer texto escrito (planejamento, topicalização e coesão); e as dificuldades de coordenação das operações complexas do ato de argumentar com as demandas exigidas para elaboração de textos escritos.

Tratando especificamente de alunos da rede pública, uma vez que o estudo se deteve nos itens propostos pelo SAEPE, propomos as seguintes questões:

- a) em que medida os alunos de escolas públicas, nos primeiros anos de escolarização, têm o conhecimento dos processos de planejamento numa produção de texto argumentativo?
- b) que importância tem o trabalho com texto argumentativo para esses alunos?
- c) até que ponto as habilidades argumentativas que aparecem na superfície do textos são conscientes?

Em nossa sociedade, é fundamental que as escolas promovam oportunidades de experienciar diferentes práticas de leitura e escrita, assim, apropriar-se de uma gama de *gêneros discursivos* e desenvolvê-los.

Tendo presente essa dimensão, pode-se observar que, do ponto de vista desenvolvimental, os participantes dessa pesquisa demonstraram ter habilidade em aplicar operações textuais complexas ao intervir como enunciadores de um texto. Os problemas apresentados por eles, como a implicação, a ambigüidade referencial, a coesão, a coerência e a inadequação pragmática, testemunham a existência de diferentes níveis de desenvolvimento da dimensão reflexiva do ato de escrever.

Conforme o que foi dito anteriormente, a análise do Relatório Estadual do SAEPE (2000), os piores índices de desempenho são encontrados nos descritores que avaliam competência de leitura de textos argumentativos, enquanto no Enem (2000) as competências referidas à argumentação têm os resultados dos desempenhos geralmente situados na faixa *regular a bom* com índices ente 55% a 60%, índices esses não tão expressivos.

Os resultados alcançados em nossa pesquisa significam, até o momento, uma contribuição para a aquisição da escrita argumentativa, principalmente porque o que se propõe implica promover habilidades voltadas não só para a análise lingüística do texto, mas também para a busca de significados dentro das relações sociais, o que envolve sistemas de conhecimentos dos interlocutores, bem como para o amadurecimento gradativo do leitor, tornando-o um observador crítico do mundo através de sua leitura.

Concluimos apontando que os resultados desse estudo devem ser pensados como um passo para entendermos melhor as dificuldades dos alunos e podermos atuar de forma mais consistente no seu processo de aprendizagem. Sugerimos, como primeira proposta, a implementa-

ção, nas séries iniciais, do uso da argumentação no cotidiano escolar a fim de contribuir para que a escrita argumentativa torne uma configuração mais complexa e bem mais estruturada.

Considerando os resultados obtidos nessa investigação, pesquisas futuras precisam ser conduzidas a respeito das tarefas apresentadas como, por exemplo:

- (a) intervenção pedagógica por meio de um programa de ensino que envolva os dois tipos de tarefas a partir da 4.^a EF;
- (b) desenvolvimento de atividades que pudessem levar os alunos a partir da 4.^a EF perceber qual a importância dos elementos de negociação (*contra-argumento e resposta*) na escrita argumentativa;
- (c) até então, nas Matrizes Curriculares de Referência para o Estado de Pernambuco (Pernambuco, 2002) são avaliadas habilidades referentes às práticas de leitura de textos argumentativos a partir da 8.^a EF, aqui é sugerido não apenas leitura como meio de avaliar a escrita de textos argumentativos a partir da 4.^a EF.

Akiguet, S & Piolat, A. (1996). Insertion of connectives by 9 to 11 year old children in an argumentative text. *Argumentation*. 10, 253-270.

Albuquerque, E.B.C & Spinillo, A. G. (1997). O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de texto. Em *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13 (3), 329-338.

Albuquerque, E.B.C. & Spinillo, A.G.(1998). Consciência textual em crianças: critérios adotados na identificação de partes de textos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educación*, 3 (2), 145-158.

Almeida, E. (1999). *Desenvolvimento da escrita argumentativa: estudo exploratório sobre a produção de contra-argumentos em textos infantis*. Monografia não publicada. Recife: UFPE

Almeida, E & Leitão, S. (2000). *O impacto de um programa de ensino intensivo sobre a escrita argumentativa infantil*. Texto-Relatório submetido à Propesq/CNPq/UFPE. Recife.

Almeida, E. (2003). *A escrita argumentativa: Avaliação de um programa de ensino com alunos das 2.^ª e 4.^ªséries*. Dissertação não publicada. Recife:UFPE

Bakhtin, M (1992). Os Gêneros do discurso. Em M. Bakhtin, *Estética e criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. Pp. 277- 326.

Billig, M. (1987). *Arguing and thinking: a rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: University Press.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. (set. 2001) **SAEB 2001** – Novas Perspectivas. Brasília: MEC/INEP/DAEB.

Breton, P. (1999). *A argumentação na comunicação*. São Paulo: Edusc

Bronckart, J. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. PUC, SP: Educ. (Trabalho original publicado em 1997).

Coirier, P. (1996). Composing argumentative texts: Cognitive and/or textual complexity. Em G. Rijlaarsdam, H. van der Bergh & M.Cousijn (Eds.). *Current trends in research on writing: Theories, models and methodology*. Amsterdã: Amsterdam University Press.

Coirier, P. Andriessen, J. & Cahnquoy, L. (1999). From planning to translating: The specificity of argumentative writing. Em G. Rijlaarsdam & E. Espéret (Serie Eds.) e J andriessen & P. Coirier (Vol. Eds.). *Studies in writing, vol 5. Foudations of argumentative text processin*. pp. 1-28. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Cunha, D. (2002). O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: A. Dionísio, A. Bezerra & A. Machado, orgs. *Gêneros Textuais & Ensino*

Di Bernardi, B. & Antolini, E. (1996) Structural differences in the production of written arguments. *Argumentation*, 10, 175-196.

Dolz, J. e Schneuwly, B. (1996). Learning argumentative capacities: a study of the effects of a systematic e intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year olds children. *Argumentation*, 10, 227-251.

Feilke, H. (1996). From syntactical textual strategies of argumentation. Syntactical development in written argumentative text by student aged 10 to 22. *Argumentation*, 10,197-212.

Golder & Coirier, P. (1994). Argumentative text writing: Developmental trends. *Discourse Processes*, 18, pp. 187-210.

Golder & Coirier, P. (1996). The production and recognition of typological argumentative markers. *Argumentation*, 10, 271-282

Golder, C. (1998) Debatable topic or not: Do we have the right to argue? *European Journal of Psychology of Education*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Gombert, J.E. (1992). Metalinguistic development. Harvest: Wheatsheaf.

Kail, M. & Weissenborn, J. (1991). Conjunctions: developmental issues. Em G. Piérait-Le Bonniec & M. Dolitsky (orgs). *Language bases...discourse bases..* Amsterdan: John Benjamins.

Koch, I. G. V. (1987). *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez

Leitão, S. (1999). *O Desenvolvimento da argumentação escrita*. (Relatório Técnico n.º 520723/95-3). Brasília: CNPq.

Leitão, S (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43, 332-360.

Leitão, S & Almeida, E. (2000). A produção de contra-argumentos na escrita infantil. Em *Psicologia: Reflexão e crítica*, 13, (3).

Leitão, S. (2001). Composição textual: especificidade da escrita argumentativa. Em J. Correa, A.G. Spinillo & Leitão, S. (Orgs.), *Desenvolvimento da linguagem: Escrita e textualidade* (pp. 68-125). Rio de Janeiro: Editora Nau.

Leitão, S. (2002). Aquisição da escrita argumentativa: Um estudo sobre a organização de conteúdos na produção textual. Em A Spinillo, G. Carvalho & T. Avelar (Orgs.). *Aquisição da linguagem: Teoria e Pesquisa*, 101-132. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

Marcuschi, L. A & Cunha, D. A C (2002). Em Dionisio, A, P., Machado, A R. & Bezerra, M. A (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna

Matozzo, R. A (1998). *Produção de idéias e textualização na escrita argumentativa: um estudo exploratório*. Dissertação não publicada. Recife: UFPE.

Oostdam, R .J., Glopper, K. de & Eiting, M. H. (1994). Argumentation in written discourse: secondary school student's writing problems. Em F. H. van Eemeren & R. Grootendorst (Orgs.). *Studies in pragma-dialectics*. Amsterdã: Sic Sat.

Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1996). *Tratado da Argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes.

Perera, K. (1984). *Children's writing and reading*. Oxford: Brasil Blackwell.

Pernambuco, Governo do Estado de. (2002). Secretaria de Educação. Diretoria de Política e Programas Educacionais. *Matrizes Curriculares de Referência para o Estado de Pernambuco*. Recife: SAEPE

Piéraut-LeBonniece, G. & Valette, H. (1991). *The development of argumentative discourse*

Pinheiro, R & Leitão, S. (2000). Consciência da estrutura textual e produção de texto argumentativo. *Anais III Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*, p.84. Niterói: RJ.

Rego, L.L.B. (1996). Um estudo exploratório dos critérios utilizados pelas crianças para definir histórias. Em M.G.B.B. Dias & A.G. Spinillo (Eds.) *Tópicos em Psicologia Cognitiva* (pp. 120-138). Recife: Editora Universitária da UFPE

Roussey, J. Gombert, A (1996). Improving argumentative writing skills: Effects of two types of aids. *Argumentation*, 10, pp. 283-300.

Santos, F.C.(2002). A argumentatividade em textos infantis.UNICAMP

Santos, S. L. (1996a). Perspectiva no estudo da argumentação quotidiana. Em Zannon, C.M.L. (Ed.), *Psicologia:Teoria e Pesquisa*, vol 12 n.1, Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia (pp 11-21)

Santos, S. L. (1996b). *Uma exploração dos variantes e invariantes da argumentação em situação natural*. Projeto de pesquisa apresentado ao CNPq. Recife.

Santos, S. L. (1997). O desenvolvimento da escrita argumentativa. *Arquivos brasileiros de Psicologia*, 49, (pp. 23-42).

Santos, C. M. M., & Santos, S. L. (1999). Good Argument: content and contextual dimensions of argumentation. Em J. Andriessen & P. Coirier (Eds.) *Foundations of argumentative text processing*. Amsterdã: Amsterdam University Press.

Schneuwly, B. (1997). Textual organizers and text types. Ontogenic aspects in writing. Em J. Costermans & M. Fayol (Orgs.) *Processing interclausal relationships: Studies in the production and comprehension of text* (pp. 245-263). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Serra, P. (1996). *Retórica e argumentação*.Universidade da Beira Interior.

Silva, R.P.O (2000). *Consciência da estrutura textual e produção de texto argumentativo*. Dissertação não publicada. Recife:UFPE

Spinillo, A. G. (1998). *Produção e consciência metalingüística de textos em crianças com diferentes níveis de contato com a língua escrita*. Relatório de Projeto Integrado de Pesquisa/CNPq.

Souza, L. V. (2002). Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. Em: A. Dionísio, A. Bezerra & A. Machado, orgs. *Gêneros Textuais & Ensino*

Toulmin, S.E. (1990). *The uses of arguments*. Cambridge: Cambridge University Press.(Originalmente publicado em 1958).

Van Dijk T. & Kintsch, W (1983). *Strategies of discourse comprehension*.New York: Academic Press.

Van Dijk T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, pp. 141-173.

Van Dijk, T. (1992). *Cognição, Discurso e Interação*. São Paulo: Ed: Contexto.

Van Eemeren, F., Grootendorst, R. & Kruiger, T. (1987). *Handbook of argumentation theory*. Dordrecht, Holland: Foris.

Van Eemeren, F. & Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, communication and fallcies*. Hiisdale, NJ: Laeurence Erlbaum. Associates.

Van Eemeren, F. & Grootendorst, R. (1994). Analysing argumentative discourse. Em F. van Eemeren & Grootendorst (Orgs.). *Studies in pragma-dialectics*. Amsterdã: Sic Sat.

Vasconcelos, S. B. de A (1998). *Produção de monólogos escritos: o desenvolvimento de habilidades argumentativas*. Dissertação de Mestrado não publicada. Recife: UFPE.

Vieira, M. A R. (1994). O desenvolvimento da elipse em textos narrativos, descritivos e argumentativos. Em M. A Kato (Org.). *A concepção da escrita na criança*. Pp. 165-192. Campinas: Pontes.

ANEXO 1

MATRIZES CURRICULARES DE REFERÊNCIA PARA

O ESTADO DE PERNAMBUCO (SAEPE 2002) 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL - PORTUGUÊS

1. PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS

Espera-se que, ao terminar a 4.ª série do Ensino Fundamental, o aluno seja capaz de ler textos:

- a) **ficcionais:** conto, fábula, lenda, poema, texto dramático, tira (história em quadrinhos);
- b) **não-ficcionais:** notícia, reportagem, textos expositivos de outras áreas, textos normativos (estatutos, declaração de direito, etc.) e informativos, anúncio, cartaz, regras de jogo, receitas, instruções de uso, rótulos etc.

Na elaboração da prova, recomenda-se que sejam considerados os seguintes critérios para seleção e apresentação de textos:

a) Critérios de seleção de textos

- assegurar a presença de textos ficcionais e não-ficcionais;
- considerar a propriedade do tratamento temático e estilístico;
- selecionar textos, ou fragmentos de texto, garantindo a unidade semântica e estrutural;
- para os textos ficcionais, considerar a representatividade dos autores, incluindo autores pernambucanos;
- para os textos não-ficcionais, considerar a diversidade de fontes em nível nacional, bem como o caráter do tema (evitar temas muito perecíveis);

b) Critérios de apresentação dos textos

- conservar as características do texto original, reproduzindo-o com a formatação original (tipo e tamanho de letra, distribuição espacial no papel, etc.);
- considerar especificidades da reprodução gráfica da prova na elaboração das questões;
- indicar fonte e autoria em todos os textos.

DESCRITORES CURRICULARES	
	1. Localização e reconstrução de informações do texto
D001	Identificar informações num texto.
D002	Inferir uma afirmação implícita no texto
D004	Identificar o tema central do texto.
P001	Identificar, entre os vários sentidos de um verbete de dicionário, aquele adequado ao contexto.
E002	Utilizar apoio de desenho, foto, mapa na compreensão ou interpretação do texto.
	2. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto.
E003	Construir hipóteses de leitura, a partir de características gráficas, título e estrutura do texto, bem como do suporte em que ele corre.
P002	Identificar locutor e interlocutor com base no discurso direto e/ou indireto.
	3. Coerência e coesão no processamento do texto.
X011	Estabelecer relações entre partes de um texto, a partir da repetição ou substituição de um termo.
D013	Estabelecer, no interior de um texto, relação entre um fato e uma opinião relativa a esse fato.
D014	Estabelecer relação, no interior de um texto, entre um problema apresentado e a solução oferecida.
D015	Estabelecer a relação lógico-semântica entre dois fatos apresentados num texto (temporalidade, causalidade, contraposição, comparação).
	4. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.
D016	Analisar efeito de sentido conseqüente do uso de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências).
	5. Variação lingüística
D025	Identificar locutor e interlocutor a partir de marcas lingüísticas presentes no texto (jargão, gíria, expressões típicas, marcas fonéticas etc.)

**MATRIZES CURRICULARES DE REFERÊNCIA PARA
O ESTADO DE PERNAMBUCO (SAEPE 2002)
8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL - PORTUGUÊS**

1. PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS

Espera-se que, ao terminar a 8.ª série do Ensino Fundamental, o aluno seja capaz de ler textos:

- a) **ficcionais:** conto, crônica, romance, poema, texto dramático, tira (história em quadros);
- b) **não-ficcionais:** notícia, reportagem, editorial, artigo de opinião, crônica, texto argumentativo, *charge*, propaganda, texto informativo, texto expositivo de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declaração de direito, etc.

Na elaboração da prova, recomenda-se que sejam considerados os seguintes critérios para seleção e apresentação de textos:

a) Critérios de seleção de textos

- assegurar a presença de textos ficcionais e não-ficcionais;
- considerar a propriedade do tratamento temático e estilístico;
- selecionar textos, ou fragmentos de texto, garantindo a unidade semântica e estrutural;
- para os textos ficcionais, considerar a representatividade dos autores;
- para os textos de imprensa, considerar a diversidade de fontes em nível nacional, bem como o caráter do tema (evitar temas muito perecíveis);

b) Critérios de apresentação dos textos

- conservar as características do texto de origem, reproduzindo-o com a formatação original (tipo e tamanho de letra, distribuição espacial no papel, etc.);
- considerar as especificidades da reprodução gráfica da prova na elaboração das questões;
- indicar fonte e autoria em todos os textos.

DESCRITORES CURRICULARES	
	1. Localização e reconstrução de informações do texto
D001	Localizar informações no texto com base em conhecimentos inferenciais, contextuais ou de senso comum.
D002	Relacionar uma informação identificada no texto com outras oferecidas no próprio texto ou em textos diferentes, sejam estes verbais, icônico-verbais ou não-verbais.
D003	Depreender de uma informação explícita outra informação implícita no texto.
D004	Relacionar uma informação identificada no texto com outras pressupostas pelo contexto.
D005	Identificar o tema/tópico central de um texto
D007	Inferir o sentido de uma palavra ou de uma expressão, considerando o contexto, e/ou universo temático, e/ou a estrutura morfológica da palavra (radical, afixos e flexões).
	2. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto.
D006	Relacionar, em um texto, assunto e finalidade com gênero textual.
D011	Associar as características e estratégias de um texto ao suporte, ao gênero (ficcional ou não-ficcional) e/ou locutor e interlocutor.
D014	Reconhecer em um texto, índices que permitam identificar características do interlocutor ou do personagem.
	3. Relação entre textos: intertextualidade
D015	Comparar paráfrases avaliando sua maior ou menor fidelidade ao texto original.
D017	Reconhecer referências ou remissões explícitas a outros textos.
D018	Comparar textos de diferentes gêneros quanto ao tratamento temático e aos recursos formais utilizados pelo autor.
D020	Comparar opiniões/pontos de vista em dois textos sobre o mesmo tema.
	4. Coerência e coesão no processamento do texto
D021	Correlacionar, em um texto dado, termos, expressões ou idéias que tenham o mesmo referente.
D022	Estabelecer relações entre uma tese (global ou local) e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D024	Estabelecer relação, em uma narrativa ficcional, entre o desenvolvimento do enredo e a organização espacial e temporal.
D026	Estabelecer relações sintático-semânticas na progressão temática (temporalidade, causalidade, oposição, comparação).
X027	Avaliar a função argumentativa de operações como seleção lexical, formas de tratamento e relações de co-referência (hiperonímia, expressões nominais definidas, repetição, sinonímia).
	5. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido
D028	Analisar o efeito de sentido conseqüente do uso de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas).
D029	Analisar o efeito de sentido conseqüente do uso de recursos gráficos (diagramação, forma, tamanho e tipo de letras, disposição espacial, etc).
D032	Analisar o efeito de sentido conseqüente do uso da linguagem figurada (metáfora, hipérbole, eufemismo, repetição, gradação etc.)
E004	Compreender o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos prosódicos (rima, aliteração, onomatopéia etc) em um texto.
	6. Variação linguísticas
D033	Reconhecer, em um dado texto, marcas típicas da modalidade oral.
D034	Reconhecer, em um texto, registro formal e registro informal.

**MATRIZES CURRICULARES DE REFERÊNCIA PARA
O ESTADO DE PERNAMBUCO (SAEPE 2002)
3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO - PORTUGUÊS**

1. PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS

Espera-se que, ao terminar o Ensino Médio, o aluno seja capaz de ler textos:

- a) **ficcionais:** conto, crônica, romance, poema, texto dramático;
- b) **não-ficcionais:** notícia, reportagem, editorial, artigo de opinião, crônica, texto argumentativo, texto expositivo de outras áreas, texto informativo, texto normativo (estatutos, declaração de direito, etc.), *charge*, propaganda, texto de divulgação científica, ensaio, discurso escrito.

Na elaboração da prova, recomenda-se que sejam considerados os seguintes critérios para seleção e apresentação de textos:

a) Critérios de seleção de textos

- assegurar a presença de textos ficcionais e não-ficcionais;
- considerar a propriedade do tratamento temático e estilístico;
- selecionar textos, ou fragmentos de texto, garantindo a unidade semântica e estrutural;
- para os textos ficcionais, considerar a representatividade dos autores;
- para os textos de imprensa, considerar a diversidade de fontes em nível nacional, bem como o caráter do tema (evitar temas muito perecíveis);

b) Critérios de apresentação dos textos

- conservar as características do texto de origem, reproduzindo-o com a formatação original (tipo e tamanho de letra, distribuição espacial no papel, etc.);
- considerar as especificidades da reprodução gráfica da prova na elaboração das questões;
- indicar fonte e autoria em todos os textos.

Espera-se que, ao terminar o Ensino Médio, o aluno seja capaz de ler textos de diferentes gêneros, tanto do universo cotidiano quanto específicos (técnico-científicos, literatura de autor). A prova deve, assim, incluir todo tipo de texto (ficcional e não-ficcional).

DESCRITORES CURRICULARES	
	1. Procedimentos de leitura
D001	Identificar informações num texto.
D002	Relacionar uma informação identificada no texto com outras informações oferecidas no próprio texto ou em outro texto.
D005	Depreender de uma afirmação explícita outra implícita.
D006	Identificar o tópico central de um texto.
D007	Estabelecer relações entre tópicos e subtópicos.
D010	Relacionar, na análise e compreensão do texto, informações verbais com informações de ilustrações, ou fotos e/ou gráficos, ou tabelas e/ou esquemas.
D011	Relacionar informações constantes do texto com conhecimentos prévios, identificando situações de ambigüidade ou de ironia, opiniões, valores implícitos e pressuposições.
	2. Características dos gêneros
D012	Reconhecer características típicas de uma narrativa ficcional (conflito e desenlace, cenário, personagens, narrador).
D013	Reconhecer as características típicas de um texto de análise/opinião (tese, argumento, contra-argumento, refutação) como editorial, crítica, crônica, artigo.
D015	Reconhecer as características próprias de um texto informativo (tópico e hierarquia de informação, exemplificação, analogia).
D017	Estabelecer relações, em um texto poético, entre os aspectos formais (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço) e temáticos (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática).
	3. Características do suporte e/ou do enunciador na construção de valores e sentidos
D022	Relacionar as diferenças de uma mesma informação divulgada por diferentes fontes (Folha de São Paulo X Globo X Correio Braziliense; Globo X Bandeirantes X Record, etc; informativo sindical X informativo empresarial, etc.) à produção de diferentes efeitos de sentidos.
D023	Relacionar as marcas de intencionalidade do texto ao lugar social do autor (homem X mulher; líder sindical X empresário; pai X filho), observando as diferenças de sentido daí decorrentes.
D024	Identificar diferenças conseqüentes da época em que o texto foi produzido (por exemplo: notícia de cem anos atrás X notícia de hoje; texto literário do século XIX x texto literário do século XX).
	4. Relação entre textos: intertextualidade
E001	Analisar a importância da presença de um texto em outro na construção do sentido (p. ex., qual o valor da citação ou da alusão para a estratégia argumentativa do autor ou para a construção do sentido do texto?)
D025	Comparar paráfrases, avaliando sua maior ou menor fidelidade ao texto original.
D027	Identificar referências ou remissões a outros textos.
D029	Estabelecer relações temáticas e/ou estilísticas (de semelhança e de oposição) entre dois textos de diferentes autores ou de diferentes épocas).
	5. Coerência e coesão no processamento do texto
D031	Estabelecer relações entre partes de um texto, a partir da repetição ou substituição de um termo.(O)
D034	Analisar as relações sintático-semânticas em segmentos do texto (gradação, disjunção, explicação/estabelecimento de relação causal, conclusão, comparação, contraposição, exemplificação, retificação, explicitação).
	6. Progressão temática e organização argumentativa e narrativa
D035	Identificar a tese e os argumentos de um texto.
D041	Relacionar o narrador a foco narrativo (ponto de vista)
D044	Avaliar o efeito de sentido conseqüente do uso de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas).
D047	Avaliar a propriedade do uso de recursos semânticos (relações de oposição ou aproximação, gradação, campo semântico, atenuação, eufemismo, hipérbole, ironia) na estratégia argumentativa do autor.
	7. Construção da imagem de locutor e de interlocutor
D050	Analisar as implicações socio-históricas dos índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registros, jargão, gíria) na construção da imagem de locutor e interlocutor.

DESCRITORES CURRICULARES	
	8. Variação lingüística
D051	Avaliar a adequação ou a inadequação de determinados registros em diferentes situações de uso da língua (modalidade oral e escrita, níveis de registro, dialetos).
D052	Compreender, a partir da percepção da variação, os valores sociais nela implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra falares populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos.
	9. O texto enquanto objeto socio-historicamente construído
D055	Distinguir texto literário de texto não-literário, em função da forma, finalidade e convencionalidade.
D058	Diferenciar, em textos, marcas de valores e intenções dos agentes produtores em função de seus compromimentos e interesses políticos, ideológicos e econômicos.

ANEXO 2

COLETA 01

Leia com atenção o **Texto 01** abaixo e depois responda as questões solicitadas:

DEVE-SE DAR ESMOLAS?

Nunca consigo deixar de dar esmola. Quando vejo uma pessoa na miséria absoluta, meto a mão no bolso e dou uma ajuda. Naquele momento em que recebe uma esmola, a pessoa excluída de um processo social injusto pode comer alguma coisa. Em tese, pode ser correta esta idéia de que “dar esmola não é bom nem para quem dá nem para quem recebe”. Mas, na prática, a realidade é outra. Quem pede esmola está ou deve estar com fome. Vivo esta contradição, e acho que é a mesma que, no fundo, todo mundo vive. O ideal seria um mundo sem esmola, em que todos tivessem emprego, ganhassem salário, tivessem a sua dignidade, sua cidadania resguardada. Mas, infelizmente, nós vivemos em um país onde 20% da população vive na indigência.

Com tanta miséria, o que eu vou fazer no momento em que um menino, com fome, descalço, visivelmente fraco, me pede uma esmola? Vou dizer para ele: não, vá trabalhar! Não posso dizer isso. Essas campanhas como “não dê esmolas” só terão validade se antes for criada uma alternativa verdadeira. Se não, tornam-se perversas. Na situação atual, negar uma esmola a um excluído é um ato de insensibilidade. Não é difícil acabar com a do Brasil. Mas não basta apenas o discurso. A comparação entre o que se faz na área social com o que faz para salvar banco é válida, porque para algumas coisas no Brasil somos rápidos e eficientes, mas, para outras, somos lentos e ineficientes, como no trato da questão social.

A miséria é uma vergonha para todos nós e, às vezes, chegamos a nos sentir cúmplices. Em alguma medida podemos ter responsabilidade, uns, muito mais do que a maioria. A esmola não é alienante, a não ser quando é a única ação contra a miséria. Eu não posso, ao ver uma pessoa cair na rua, dizer, comodamente: um médico é que deve atender você. Acho que contemplar ou passar por cima é a pior coisa que uma pessoa pode fazer.

HERBERT DE SOUZA

In: Isto é, 19/06/96

Com base na leitura do texto: **“Deve - se dar esmolas?”** responda às seguintes questões.

Sempre que necessário volte ao texto para verificar se a resposta está correta.

- 1) O autor do texto acha que se deve ou que não se deve dar esmolas?

- 2) Quais as justificativas que o autor apresenta para defender a opinião dele?

- 3) O que as pessoas que pensam diferentes do autor diriam?

- 4) Ao fazer a leitura do **texto 02** abaixo, comparando com a do **texto 01** da primeira página, permitirá concluir que
- (E) os dois textos são a favor a dar esmolas.
 - (F) os dois textos são contra a dar esmolas.
 - (G) o **texto 1** é a favor e o **texto 2** é contra a dar esmolas.
 - (D) o **texto 1** é contra e o **texto 2** é a favor a dar esmolas.

TEXTO 02
DEVE-SE DAR ESMOLAS?

Esmola é o que se dá por caridade a alguém que necessita. Deve ser evitada e utilizada em último caso, quando todas alternativas falharam. A todo ser humano qualquer que seja a situação em que esteja vivendo, é preciso garantir dignidade. Desde o direito à privacidade, ao livre arbítrio, à educação, até o direito ao trabalho através do qual se entende que a própria pessoa possa administrar sua vida e obter o que necessita para viver.

Quando uma família se desestrutura, quando enfrenta alguma tragédia, doença prolongada de seu chefe, ou alguma impossibilidade para o trabalho, deve-se entender que esta situação não é definitiva e tem que ser encarada como passageira. Neste momento, quando se recorre à esmola, leva-se junto com ela também a humilhação, o rebaixamento à condição de favor. Ou seja, junto com o ato da caridade está implícito o ato de vontade: dou porque quero, não tenho obrigação. Com a esmola o direito acaba e o necessitado perde a condição de ser humano sujeito de direitos e passa à condição de objeto que vai receber alguma dependendo da vontade de quem dá ou de quem a administra.

Por não se tratar de direitos, a administração da esmola também não tem critérios objetivos, ou seja, dá-se a quem vê, a quem está mais perto e nem sempre a quem mais necessita. Uma sociedade que conta com políticas públicas para crianças, idosos, doentes e desempregados não precisa lançar mão de esmolas.

A manutenção de políticas sociais estáveis, além de garantir a universalidade do atendimento, ou seja, o serviço ou o benefício tem que atingir a todos que dele necessitam. A esmola só serve para deixar em paz a consciência de quem a dá. Ainda assim, a paz é falsa.

Alda Marco Antônio
In: Isto é, 19/06/96

COLETA 02

Leia com atenção o **Texto 01** abaixo e depois responda as questões solicitadas:

VOCÊ É A FAVOR DE CLONES HUMANOS?

O mundo tem de aprender a lidar com a realidade e com as inovações que acontecem. Ou seja, precisa se sofisticar e encontrar caminhos para os seus problemas. Assistimos à televisão, vemos jornais e vemos que existem muitas pessoas que, para sobreviver, precisam de doadores de órgãos. Presenciamos atualmente aqui no Brasil e também em outros países a tristeza que é a falta de doadores. A clonagem seria um meio de resolver esse problema!

Já pensou quantas pessoas seriam salvas por esse meio? Não há dúvida de que existem muitas questões a serem respondidas e muitos riscos a serem corridos, mas o melhor que temos a fazer é nos prepararmos para tudo o que der e vier, aprendendo a lidar com os avanços científicos que atualmente se realizam. Acredito que não gostaríamos de parar no tempo. Pelo contrário, temos de avançar!”

Fabiana C. F. Aguiar

**16 anos,
São Paulo, SP.**

Com base na leitura do texto sobre: “Você é favor de clones humanos?” responda as seguintes questões. Sempre que necessário volte ao texto para verificar se a resposta está correta.

1) A autora do texto é a favor ou contra a criação de clones humanos?

2) Quais as justificativas que a autora apresenta para defender a opinião dela?

4) O que as pessoas que pensam diferentes da autora diriam?

4) Ao fazer a leitura do texto 02 abaixo, comparando com a do texto 01 da primeira página, permitirá concluir que

- (A) os dois textos são a favor de clones humanos.
- (B) os dois textos são contra a clones humanos.
- (C) o texto 1 é a favor e o texto 2 é contra a clones humanos.
- (D) o texto 1 é contra e o texto 2 é a favor a clones humanos

TEXTO 02

VOCÊ É A FAVOR DE CLONES HUMANOS?

Engana-se quem pensa que o clone seria uma cópia perfeita de um ser humano. Ele teria a aparência, mas não a mesma personalidade. Já pensou um clone do Bon Jovi que detestasse música e se tornasse matemático, passando horas e horas falando sobre hipotenusa, raiz quadrada e subtração? Ou o clone do Brad Pitt se tornando padre? Ou o do Tom

Cavalcante se tornando um executivo sério e o do Maguila estudando balé? Estranho, não? Mas esses clones não seriam eles e, sim, a sua imagem em forma de outra pessoa. No mundo, ninguém é igual. Prova disso são os gêmeos idênticos, tão parecidos e com gostos tão diferentes.

Os clones seriam como as fitas piratas: não teriam o mesmo valor da original.

Se eu fosse um clone, me sentiria muito mal cada vez que alguém falasse: 'Olha lá o clone de fulana'. No fundo, no fundo, eu não passaria de uma cópia."

**Alexandra F. Rosa,
16 anos,
Francisco Morato, SP.**

COLETA 03

Leia com atenção o **Texto 01** abaixo e depois responda as questões solicitadas:

MENORES DE 18 ANOS DEVERIAM SER CONDENADOS POR CRIMES?**TEXTO1**

Eu acredito em um Brasil melhor, sem violência. Por isso, acho que condenar gera apenas revolta e aumenta os atos de agressão. Por outro lado, o número de infrações cometidas por menores é tão grande que a sociedade está alarmada. O que fazer? Minha sugestão é: que tal investir numa infância e adolescência saudáveis para esses jovens brasileiros?

Se essa for mesmo a solução, acho que é um dever da sociedade se mobilizar para ajudar os menores infratores. Muitas vezes, eles são vítimas da fome, da miséria e da exploração por parte dos próprios pais.

É preciso fazer alguma coisa para diminuir a evasão escolar, acabar com o trabalho infantil. Afinal, quem foi que disse primeiro que a criança é o futuro do Brasil? Foram tantos, não é mesmo? Já virou até frase feita, mas expressa a pura verdade.

E sobre aqueles jovens que já cometeram crimes, acredito que eles devam ser orientados, receber atenção, carinho e aprender alguns valores que lhes foram negados. Trazer de volta a adolescência a esses jovens poderia ser a solução, pois muitos de nós só damos valor a ela quando a perdemos.

Hilda Maria Gaseling Araújo
Atrevida, ano 4, n. 29. São Paulo, Símbolo, janeiro/1997.

Com base na leitura do texto sobre: “**Menores de 18 anos deveriam ser condenados por crimes?**” responda às seguintes questões. Sempre que necessário volte ao texto para verificar se a resposta está correta.

- 1) A autora do texto é a *favor ou contra* de que “Menores de 18 anos deveriam ser condenados por crimes”?

- 2) Quais as justificativas que a autora apresenta para defender a opinião dela?

- 3) O que as pessoas que pensam diferentes da autora do **texto 1** diriam?

4) Ao fazer a leitura do **texto 02** abaixo, comparando com a do **texto 01** da primeira página, permitirá concluir que

- (A) os dois textos são a favor a “Menores de 18 anos deveriam ser condenados por crimes”
(B) os dois textos são contra a “Menores de 18 anos deveriam ser condenados por crimes”.
(C) o **texto 1** é a favor e o **texto 2** é contra a “Menores de 18 anos deveriam ser condenados por crimes”.
(D) o **texto 1** é contra e o **texto 2** é a favor a “Menores de 18 anos deveriam ser condenados por crimes”.

TEXTO 02



Menores de 18 anos deveriam ser condenados por crimes?

Sim porque sim!!! Onde já se viu uma pessoa de 16 anos, por exemplo, poder decidir o futuro de um país através do voto e não responder pelos seus próprios atos? Nós, adolescentes, já decidimos tanta coisa importante: em que colégio estudar, que carreira seguir após o 2º grau...

É bem verdade que há muitos menores de 18 anos que não mandam no seu próprio nariz, mas isso não deve servir como desculpa para fugir da responsabilidade de responder pelo que fazem. Em algumas situações, há adultos que até mandam os menores cometer assassinatos porque sabem que eles não serão condenados.

Na minha opinião, para que exista verdadeiramente a justiça, menores devem ser condenados se cometerem crimes de qualquer tipo. Pois só assim, nem que seja aos poucos, vamos conseguir um mundo mais justo. Sem querer comparar, mas já comparando, na Inglaterra e nos Estados Unidos essa medida já está em prática. É hora de outros países se ligarem! Por que é que nós também não começamos a pensar nisso a partir de agora?

Laise Rodrigues Tombesi

ANEXO 3**Produção de Textos dos Alunos da 4ª Série do EF****Tema: Deve-se dar esmolas?****Participante 01****Fem / 10 anos**

para me eu acho que deve e não deve-se dar esmolas. Porquê? porque tem gente que pede para comprar drogas, bebidas alcoólicas e outras pessoas pedem porque não tem condições de comprar comidas para os filhos, aí sim eu do.

Veja um dia desses eu estava no correio um menino de 6 para 7 anos pedindo esmola para uma Senhora ela não deu, mas ela foi comprar comida para ele.

Participante 02**Masc/ 13 anos**

aquele gente deve da esmola pra mãe mãe se fome aquele não come porque as pessoas não come
 E aquele não vai no par de

Participante 03**Fem / 10 anos**

Em alguns ocasiões por que tem gente que é fazem bonito e não que ir as ruas procurar trabalho mais tem gente que é idoso tá certo que idoso não consegue trabalho e vende algumas coisas e essa é a minha opinião

Participante 04**Masc / 11 anos**

Deve dar esmola sim. Porque tem que ajudar os mais pobres e quando a gente tem dinheiro é para oferecer o dinheiro a esmola porque ele precisa.

Participante 05
Fem / 10 anos

Sim deve-se dar porque eles necessitam desse dinheiro que agente dar como esmola.

Participante 06
Masc / 11 anos

Sim, porque os pobres vivem de esmola como eles vão viver sem esmola, são os pobres, tem que pedir esmola para sobreviver e não ficar com fome e os pobres pedem esmola para a sua sobrevivência. É uma minha opinião e sem tem gente que é contra esmola mas eu sou a favor de esmola todo pobre tem direito de pedir esmola.

Participante 07
Masc / 09 anos

Deve-se dar esmolas?
Eu acho que sim porque ajuda os pobres e a gente é bom.

Participante 08
Masc / 10 anos

Para ajudar os pobres e as pessoas que pedem esmolas.

Participante 09
Fem / 11 anos

Pa

Sim deve-se dar esmolas porque eles precisam quanto nós por um valor que se deve dar esmola.

Participante 10
Fem / 10 anos

Deve porque pode ajudar um pouco os idosos e as pessoas que estão na rua.

Participante 11
Fem / 11 anos

Ué! deve dar esmola para ajudar uma criança ou uma família pobre.

Participante 12
Masc / 11 anos

Si deve dar esmola porque se não iria comer nada com a ajuda da esmola assim ele tem alguma coisa para comer.

Participante 13
Masc / 11 anos

Sim porque os que pedem quem são as esmolas que compra coisa para comprar coisas.

Participante 14
Fem / 13 anos

Sim Devemos dar esmolas para o pobre.

Participante 15**Fem / 11anos**

não sabe porque não porque tem alguns
de si far de alegado para pede esmolas
para fuma drogas e agus l'ite pois
quando eles xego la naminha esta
eles pedem dinheiro e minha não
não da ela da comido ou um quilo
de cada comida e eles não gostam.

Participante 16**Fem / 11 anos**

flão. Porque se nós damos uma vez, ele vai
ficar viciado e sempre vai ficar lá na
sua pedindo esmola.

Participante 17**Masc / 10 anos**

por que muito deles não tem curso periso.
Devemos contribuir para melhora nasso
pais.

Participante 18**Masc / 12 anos**

Sim ele necessita pela a esmola
que ele pede nas ruas
ou periso quanto aquele
dinheiro que se pede
ele compra comida
esta a esmola que
ele pede.

Participante 19**Masc / 10anos**

Sim porque tem gente que não trabalha e não tem com
dicas de sustentar uma família por isso eu acho que deve dar esmola.

Participante 20**Fem / 10 anos**

Sim porque da mesa esmolas ele vive e sem
desa esmola ele morre de fome.

Participante 21**Fem / 13 anos**

Sim porque as pessoas são tem dinheiro e as crianças
pedem o dinheiro para comprar comida mais as vezes eles
pedem para comprar brinquedos de todo tipo.

Participante 22**Fem / 12anos**

devemos ajudar Pa que não sabemos se um dia
agente pode também pedir esmolas.

Cada um deve compira Pa que agente passa na
tua ore aqueles pessoas pedindo esmolas.

É gente vamos compira-me.

Participante 23**Fem / 13 anos**

Não Porque as esmolas quando a gente
vai dar a esmola eles pede dinheiro ou comi
da quando a pessoa tem dar mas quem
de mão tem não dar.

Participante 24
Masc / 11 anos

Eu acho que é bom por se você não der você um dia
 vai para porta um dia em grave ale então você
 pode dar JESUS volte a ajudar damos de que aquilo
 que você deu a quem esmoreu e você ajudando
 O fato você vai goia mais.

Participante 28
Fem / 10 anos

Sim é bom ajudar
 a quem precisa de
 ajuda ou ajuda
 vamos ajudar?

Participante 29
Masc / 13 anos

Sim por que já que eles não têm onde
 mora e não onde dar um nem trabalho
 para eles trabalha só por que eles são
 ricos mais se ele fosse pedir esmolas nas
 rua no sol quente aí se que eles iam
 ver o sofrimento mais se quer que
 eles são ricos e ter dinheiro não quer dizer
 que vai deixar de dar ajuda para
 quem dar nem mais suas.

Sim eu fosse rica eu dava
 coisas para eles dava comida
 e muito mais mais eu não gosto
 de umilha as pobres.

deve-se dar esmolas sim

Participante 33

Fem / 11 anos

A minha avó piniaço que todo mundo.
 tem que dar uma esmola - se -
 não ele não tem que comer nada.
 E minha avó piniaço e sim?

Participante 34

Fem / 13 anos

Sim Porque Eu sinto ^{mais} falta ser que um dia Poder
 Até acontecer com-Higo
 Jesus está sempre do lado
 Da gente que Precisa
 ASS: um filho do Jesus-!!!

Participante 35

Masc / 11 anos

DEVE DAR ESMOLAS Por que se não damos os pobres
 moram de Fome é acabam morando de Fome Por que
 é importante da a esmola. tem tanta pessoa morando
 de Fome pura quando a gente sai com nossa mãe
 é quando a gente pega um ônibus, uma Kombi ou
 carro a gente vê os pobres chorando
 pedindo dinheiro para as pessoas é a as pessoas
 de vem da para ele te o que comer é os pobres
 ficam na cidade, nas igreja, na rua sem ter onde
 moram temora que as pessoas comecem a da angustia
 comido para eles que ele não moram de Fome.

Participante 36

Masc / 13 anos

Sim porque eles merece

Participante 37

Fem / 9 anos

Eu ajudaria. porque eu aposto
Se eu tivesse ali, ele nem ajudaria.

Participante 38

Fem / 10 anos

♡ As vezes sim e as vezes não ♡
Porque tem gente que quando
pede esmola as vezes eles
pedem para comprar bebida.
Na minha casa minha mãe
da quando ela tem, no meu
caso é muito importante
ajudar a quem está pre-
cisando. Gostaria de dizer que
Deus ajude a todas essas
pessoas que precisam do nosso
apoio. nem só do nosso como
de todos vocês. Essa é minha opinião

Produção de Textos dos Alunos da 8ª Série do EF**Tema: Deve-se dar esmolas?****Participante 01****Fem / 14 anos**

Na minha opinião é bom dar esmola para as pessoas que precisam.

Participante 02**Masc / 14anos**

Não, porque você acha que está ajudando mas depois você vai ver que está errado porque dando você não sabe o que ele vai fazer não sabe e' pro bem dele ou pro mau dele então na duvida é melhor não arriscar mesmo que ele necessite porque assim ele só vai continuar a pedir e pedir.

Participante 03**Fem / 14 anos**

Eu acho que se deve sim dar esmolas, é muito triste você ver aquelas crianças te pedindo uma ajuda para comprar algo pra comer. Apesar que alguns pedem esmolas para comprar o seu vício como a coca ou qualquer outra droga. Você ajudando à um necessitado. Terá sua recompensa um dia, pelo seu ato de solidariedade.

Participante 04**Fem / 14 anos**

Sim, porque se não damos que vai ajudar essas crianças, esses idosos, que vivem na rua se o governo tira-se essas pessoas da rua desse emprego formal vamos precisar da escola.

Participante 05**Fem / 14 anos**

Na minha opinião não se deve dar escola. Porque estimula mais ainda a miséria, a violência, etc... Muitos pedem dinheiro não para comprar comida, é sim p/ comprar drogas.

O governo é que tem que cuidar dessa violência, dessa miséria. Quando escolas, associações, com atividades p/ os meninos de rua, para não ficarem mendigando.

Participante 06**Fem / 14 anos**

Eu sinceramente tenho dúvidas se devo ou não dar escola
 Se dou tem gente que diz que estou ajudando com essa pessoa continue na rua, se não dou é por obrigação por que tinha para ajudar e não ajuda
 Mas mesmo assim sempre quando passa alguém em casa pedindo ajuda se eu tiver eu ajudo e fico muito feliz por estar podendo matar a fome de alguém. Então ~~na~~ na minha opinião por que não?

Participante 07**Fem / 14 anos**

Sim, porque Deus fala de dar para quem precisar e estamos ajudando a mim, mas por outro lado você repassa a pessoa a não ter vergonha na cara, você pode com pena dar pessoa e uma questão de solidariedade você que vai além este texto e que vai saber de Deus ou não dar a sua opinião.

Participante 08**Masc / 15 anos**

não, não deve dar escola, porque a escola é tipo um vício para os crianças, adultos e senhores. Você dando escola as pessoas não vão saber em praticar algum exercício como trabalho, esportes e etc.

"RESUMINDO" ESMOLA NÃO

Participante 09**Masc / 15 anos**

Eu acho que deve, pelo menos umas praticinhas: 10 centavos, 50 ou 1 Real, só pra ajuda a comprar um pão, frutas e etc.

Participante 10**Fem / 14 anos**

Eu acho que devemos sim, porque muita gente precisa de ajuda e quem tem é bom dar porque Deus se agrada.

Participante 11**Masc / 15 anos**

Deve-se dar esmolas mas nem toda vez é correto.
Eu sempre vejo pessoas que dão dinheiro a um esmoleiro e ele corre para um bar tomar uma.

Participante 12**Masc / 15 anos**

Sim Porque todas Pessoas que Pede esmola precisam da ajuda de nós. Quem sabe agente precisa de nada.

Participante 13**Masc / 14 anos**

2º) Por mim, deve-se dar esmolas a quem precisa.

Participante 14**Fem / 14 anos**

Eu acho que deve-se dar esmolas, porque não é justo que pessoas possam tanta fome. Um Brasil riquíssimo e com tanta gente passando fome, necessidade é por isso que eu acho que deve-se dar esmolas para tentar acabar com a fome de alguns de muitos Brasileiro.

Participante 15**Fem / 14 anos**

Eu acho que deve-se dar esmolas para tentar acabar com o sofrimento das pessoas, e principalmente as forem crianças e idosos. Dar esmolas é um ato de solidariedade, pois ao ajudar uma pessoa, ela terá a oportunidade de acabar com a sua fome. Por esse motivo é que eu acho que deve-se dar esmolas.

Participante 16**Fem / 14 anos**

Eu acho que devemos, porque tem muita gente precisando da nossa ajuda, e nós podemos dar esmolas. É algo que não se deve negar a ninguém.

Participante 17**Masc/ 14 anos**

Dependendo do ponto de vista da pessoa, se mais ritomas que a pessoa está precisando sim. Mas também existem pessoas que pedem esmolas somente para se drogarem, aí mais não podemos dar "ESMOLAS".

Participante 18**Fem / 14 anos**

A esmola é um ato de que muitos precisam e que muitos se aproveitam.
 Se dá esmola a quem precisa e não tem condições de alimentar-se e alimentar a sua família.
 Sou a favor da esmola, mais só quem precisa.
 Se dermos a pessoas que não necessitam, se aproveitaram e estaremos deixando de dar a quem precisa.
 A esmola é melhor aproveitada quando se dá à projetos e à quem sabemos que precisa.

Participante 19**Masc / 13 anos**

Eu não sei ao certo se deve ou não dar esmolas, talvez seja certo, porque assim estamos ajudando algum que não teve a nossa oportunidade de vida. E também acho que não porque pode viciar.

Participante 20**Masc / 14 anos**

As pessoas que pedem esmola são pessoas que estão desempregadas e talvez sem casa, e quando você não quiser dar esmola aos que pedem, pense duas vezes, pense em que ele pode reventar ganhando esmola. Eu mesmo acho que se deve ajudar se possível, então de esmola com a consciência limpa e amor no coração.

Participante 21**Masc / 14 anos**

DEVE SIM DAR ESMOLA, PORQUE NÃO? SE O GOVERNO NÃO CUIDA DO NOSSO PAIS, PORQUE SE A GENTE TIVER UMA CONDIÇÃO BOA OU MELHOR DO QUE ESSA PESSOA, NÃO CUSTA NADA AJUDAR.

Participante 22**Masc / 12 anos**

Porque deve muitas pessoas precisa para viver como não tem condições ^{de viver} precisa de muitas ajuda das pessoas e eu não tão feliz porque a comida em dia.

Participante 23**Fem / 14 anos**

Dar esmola é uma coisa muito relativa se deve-se dar esmola ou não, eu não sei mas acho que a partir do momento que você dar esmola, você pode estar copando com a acomodação do indivíduo, mas é muito triste quando uma mulher com uma criança no colo lhe pede esmola e você sente que não tem ou que não sabe. Mas na verdade o bom é você ter a consciência tranquila, e a consciência tranquila é dar esmola e sabe que você fez a sua parte.

Participante 24**Masc / 14 anos**

A verdade é que, na minha opinião ~~é~~
deve-se analisar bem o que si está fazendo.

Dar esmola pensando que está "fazendo si" é
bem", ~~mas~~ eu acho que não é pura e!
Onde é que está o incentivo para trabalhar, lógico
que no devemos ser ^{antipáticos} ~~antipáticos~~ com os mendigos
mandando irem trabalhar, mais se nos ~~de~~
dermos esmola sempre que encontrarmos um, si
todos fizerem isto, vai ficar farto e ele nem
vai pensa em trabalhar.

Participante 25**Fem / 14 anos**

Eu acho que sim, porque se você tem
dinheiro e pode ajudar eu não sei por-
que não dar.

Ajudar uma pessoa que realmente
precisa do dinheiro não faz mal
nem doi pelo contrario se faz
bem para você e a pessoa que
foi ajudada.

Mas não é só ajudar uma vez e
sair dizendo eu já fiz minha
parte.

Você deve ajudar sempre quando
puder.

Você ajuda hoje
a manhã e um sabe se você precisar
será ajudado.

Por isso que eu aprovo ..

Deve-se dar esmola

sim.

Participante 26**Fem / 14 anos**

Sim, porque se agente não der quem vai dar, se cada um con-tribui com um pouquinho ao Bra-sil fica bem melhor. hoje em dia o índice de pessoas sem emprego é muito grande, se não tem um poquinho as pessoas vão e pedem PORÇÃO o Brasil não anda

Participante 27**Fem / 14 anos**

Não. Cada vez que você dá uma esmola você está colaborando para que mais uma pessoa comece a pedir muito mais da família com a ameaça de desemprego recorrem a esse recurso de pedir esmolas tendo consciência de que muitos realmente precisam mais infelizmente no Brasil muitos são prejudicados por causa de outros muitos que se acomodaram em pedir.

Participante 28
Masc / 17 anos

SIM, IMAGINE SE VOCÊ FALISSE E PERDESSE TUDO O QUE TEM, E TIVESSE QUE VIVER DE ESMOLAS. COMO VOCÊ SE SENTIRIA SE ALGUÉM TE NEGASSE "ESMOLA"?!!!

NA MINHA OPINIÃO, ISSO JÁ É UM MOTIVO SUFICIENTE PARA DAR ESMOLA...

VOCÊ CRÊ NA BÍBLIA, EM DEUS? ...EU CRÊ!!!
 E NA BÍBLIA DEUS NOS ENSINA A "AMAR O PRÓXIMO COMO A SI MESMO". COMO É QUE VOCÊ AMA SEU PRÓXIMO (QUE PODE ATÉ SER UM POBRE PEDINDO ESMOLA) SE VOCÊ NÃO DÁ ESMOLA A QUEM PRECISA?!!!

CONCLUSÃO: SIM, DEVEMOS DAR
ESMOLA!!!

Participante 29
Masc / 14 anos

NA MINHA OPINIÃO EU ACHO QUE DEVE SE DAR ESMOLA PORQUE ELAS PRECISAM MAIS QUE A GENTE. A GENTE DOANDO ESMOLAS ELAS NÃO RECALCAM E SE FICAM SATISFEITAS COM O QUE A GENTE DÁ.

Participante 30
Masc / 15 anos

Devemos ajudar quem precisa porque dividindo o pão é melhor do que ficar comendo estragando comida, gastando dinheiro, quem sabe contribuindo não precisamos coisas mais no futuro.

Participante 31**Masc / 17 anos**

~~Resposta~~
 DEVE-SE DAR ESMOLA SIM
 PORQUE VOCÊ ESTÁ AJUDANDO
 UMA PESSOA QUE NÃO TEM NENHUM
 MODO PARA SOBREVIVER.

Participante 32**Masc / 14 anos**

Na minha opinião, depende porque os vezes os garotos de rua pegam o dinheiro e gastam com cola, cigarro e outras drogas.

Eu acho que a caridade é essencial para a evolução do ser humano e que é importante para a pessoa estar bem com si mesmo.

Não costumam dar esmola se me pedem dou um pão ou qualquer coisa para a pessoa se alimentar pois se eu der a esmola, esse por comprar cigarro essas coisas, eu vou estar ajudando a se destruir.

Participante 33**Masc / 12 anos**

sim. Porque os pobres que pedem esmola geralmente passam fome no seu dinheiro e não tem dinheiro para comprar nada

TEXTO DE PRODUÇÃO DOS ALUNOS DA 3ª SÉRIE DO EM**Tema : Deve-se dar esmolas?****Participante 01****Fem / 19 anos**

sim, porque não assim, podemos ajuda a quem precisa. Mas as pessoas disseminam quando elas passam em casa em casa.
Por isso nós devemos ajuda pelo menos um alimento ou um prato de comida. Vamos ajuda a quem precisa para combater pelo menos um pouquinho a fome.

Participante 02**Fem / 17 anos**

Deve-se dar esmolas sim, as pessoas que precisam, porque sem a ajuda como é que elas vão viver, com fome, na miséria, tem que ajudar sim as necessitadas, portanto sou a favor da esmola.

Participante 03**Masc / 18 anos**

As crianças que pedem esmola é por que os pais mandam. Lugar de criança é na escola.
Os idosos é que merecem esmola por que eles não têm oportunidades iguais de trabalho e precisam de ajuda de quem quiser dar.

Participante 04
Masc / 21 anos

Sim contra

Eu sou contra, porque cada vez que você dar esmola, o esmolado pede mais, então quando eu passo por um — não dou esmola.

Muitos pegam o dinheiro para comprar bebidas e drogas, por isso eu não dou. Se me pedir comida eu dou e se não tiver na hora eu compro. A solução não está na esmola sim, na consciência humana.

Participante 05
Masc / 18 anos

no meu Porto de vista, da esmola em um ato de bondade, em só a favor. Quando chega uma pessoa imutável gente muito de ajudar. Em me sinto bom ajudando as
 Próximo.

Participante 06
Fem / 17 anos

Sim. Pois se essas pessoas chegam a pedir esmolas, é porque realmente estão precisando. Apesar de muitos estarem ali por preguiça de trabalhar. Mas outros por falta de oportunidade.

Participante 08**Fem / 17 anos**

Como ~~tem~~ dizem algumas pessoas: "Quem dá aos pobres, empresta à Deus"; digamos que dar esmolas não é um dever, e sim, um ato de cidadania.

Devemos ter consciência de que se aquela pessoa está ali na rua pedindo, é porque não tem. Não precisa você passar por isso para se ter na pele o que aquela pessoa sente; na verdade ela não gostaria de estar ali, mas a necessidade a obrigou.

Não devemos criticar quem pede esmolas, e sim ajudar. Pode ser que assim possamos construir um mundo sem pobreza e preconceito.

Participante 09**Fem / 16 anos**

Acredito que não deve-se dar esmolas, mas a situação que vemos, das crianças abandonadas, carentes, que necessitam não só de alimento mais de afeto. É por essas e outras coisas que na maioria das vezes fazemos o que ~~deve~~ deve, pois podemos dar um mal costume não às crianças, mais sim a seus pais ou "responsáveis", na sua maioria exploram os próprios filhos, e com isso sofrem os "pequenos" que não tanto nossos filhos quanto "deles", pois não tem culpa de nada.

Para mim, que tenho um pouco mais de sorte com a família, sinto que é uma obrigação não de dar esmolas, mais sim encontrar alguma solução pra essa escassez, que é tão antiga em nossa ~~to~~ Sociedade.

Participante 10**Masc / 20 anos**

acho que não deve dar esmola em alguma situação, porque ^{tem menores} ~~tem crianças~~ pedindo esmola em locais de trânsito. O certo o lugar de crianças é na escola. Mas por outra parte tem pessoas que estão desempregada que ~~a~~ depende dessa maneira para viver.

Participante 11**Fem / 17 anos**

Dere-se dar esmolos?

Na minha opinião eu acho que ~~deve-se dar~~ em certos casos não se deve dar esmolos, pois, acaba deixando as pessoas muito acomodadas.

Participante 25**Masc / 18 anos**

Precisamos cada dia que se passa nos precisar-mos para ajudar as pessoas que necessitam de nós. O ato de dar esmolos é um ato muito bonito que um ser humano pode fazer.

Participante 26**Fem / 20 anos**

Acho que deve, pois se temos o que dar, e vemos que é do "merecimento" não devemos nos negar a ajudar o próximo quando é possível.

Quando falo em merecimento, é porque vemos gente pedindo esmola por hobby, ou seja, com preguiça de trabalhar, e vendo que tem alguém que o ajude eles se acostumam e jamais querem sair dessa.

Participante 27**Masc / 18 anos**

Não devemos dar esmola

Não devemos porque muitas pessoas, que pedem esmola se acomodam e não procuram lutar por um objetivo na vida. Geralmente muitas pessoas pedem esmola para sustentar seus vícios por isso e muito mais não devemos dar esmola.

Participante 34
Masc / 16 anos

Sim, porque mesmo humilhante que seja para pessoa que se recorre

Porque essa pessoa não têm a quem recorrer entre os pais, ou se têm gente que pede ~~o~~ porque necessita e outros por ~~o~~ brincadeira. Então o motivo que se deve da ou não é muito polêmico.

Fica a critério de cada um.

~~Depois disso~~ Também outra solução para acabar -
Com isto é o governo adotar uma medida que cada
o brasileiro ganhe um salário suficiente. ~~para~~ ~~ter~~ ~~moradia~~,
~~estudo~~ para ter educação, moradia, et e tal.